

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE GINÁSTICA

RENATA SILVA JORGE

**ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS EM PROJETOS SOCIAIS:
SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS EDUCANDOS DO CENTRO
SOCIAL SÃO JOSÉ DE CALASANZ**

VITÓRIA

2016

RENATA SILVA JORGE

**ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS EM PROJETOS SOCIAIS: OS SENTIDOS
CONSTRUÍDOS PELOS EDUCANDOS DO CENTRO SOCIAL SÃO JOSÉ DE
CALASANZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello

VITÓRIA
2016

RENATA SILVA JORGE

**ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS EM PROJETOS SOCIAIS: OS SENTIDOS
CONSTRUÍDOS PELOS EDUCANDOS DO CENTRO SOCIAL SÃO JOSÉ DE
CALASANZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Aprovada em 20 de março de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Dirce Maria Correa da Silva
Universidade de Vila Velha

Aos educandos do Centro Social São José de Calasanz.

AGRADECIMENTOS

Ao querido professor/orientador/amigo André da Silva Mello, por ensinar, por ser um exemplo de vida. E agora, também, pela infinita generosidade em partilhar seus conhecimentos na construção de algo tão especial. Obrigada pelo exemplo profissional e humano. Sua disponibilidade em ser parceiro deste percurso contribui mais para a afirmação de um projeto e para minha constituição como educadora. Minha admiração por você cresce diariamente.

Aos padres José Carlos e José Luiz por acolherem tão prontamente nossos ideais de pesquisa e por seguirem sempre ao lado da minha família, aproximando-nos a cada dia daquilo que realmente importa na vida.

A todos do Centro Social São José de Calasanz: educadores e educandos. Este trabalho só foi possível devido ao envolvimento de cada um de vocês. Adriano, Aline, Lorena, Nilcéia e Sônia, obrigada por, junto com “nossos meninos”, ajudar a compreender as atividades físicas e esportivas no projeto. De maneira especial, agradeço aos educandos, pelos desafios diários, pelas infinitas perguntas, pela sinceridade, pelas confidências, pelo carinho, pelos sorrisos, pelas contribuições, pelos ensinamentos... Vocês ajudam a fazer minha escolha profissional ainda mais significativa.

Aos “irmãos do Mello et al.” pela alegre convivência diária. Bethânia, Bianca, Jéssica, Lívia, Raquel e Rodrigo, tenho muito orgulho de ser parte desse grupo e sou grata por caminhar com vocês em busca de uma educação cada vez melhor para nossas crianças e adolescentes. Obrigada por todas as contribuições e reflexões. Vocês são parte desta pesquisa.

Aos colegas membros do Proteoria pelo acolhimento e disponibilidade em contribuir teoricamente para a qualificação constante da pesquisa.

À professora Ana Cláudia Silvério Nascimento por partilhar seus conhecimentos sobre bibliometria. Aos professores Amarílio Ferreira Neto e Wagner dos Santos pelas contribuições dadas na qualificação e pela disponibilidade de sempre.

A Ana Paula por acreditar na minha capacidade.

A André e Siméia por sempre incentivar e apoiar todas as mudanças necessárias para eu chegar até aqui. Aos meus pais pelo amor e parceria incondicionais.

A Eduardo, sempre. Sua presença me traz leveza e *sonrisas*.

Aos queridos amigos que a universidade me apresentou, Adriano, André, Andréia, Everton, Kuxa, Layla e Renata, obrigada pela companhia de todos os anos.

Por fim, agradeço a Deus por permitir que todas essas relações se estabelecessem e contribuíssem para a construção dos sentidos da minha vida.

RESUMO

O objetivo da dissertação é analisar, por meio das práticas e narrativas, os sentidos que os educandos do Centro Social São José de Calasanz (CSSJC) construíram acerca desse projeto social. Em caráter complementar a esse objetivo geral, discute as produções acadêmicas sobre as atividades físicas e esportivas nos projetos sociais, em oito dos principais periódicos da Educação Física brasileira, buscando compreender como essa temática vem sendo abordada nesses veículos científicos. Para tanto, articula duas metodologias: a *pesquisa exploratória* e a *etnopesquisa implicada*. Na primeira, opera com indicadores bibliométricos e utiliza como fontes as oito revistas científicas da Educação Física mais bem ranqueadas pelo *webqualis* periódico de 2014. Trabalha com 67 artigos, encontrados no período de 1979 a 2014, que foram analisados por meio da distribuição temporal, tipologia dos textos, metodologia utilizada, temáticas abordadas e autorias. Para compreender os sentidos construídos pelos educandos do CSSJC acerca do projeto, utiliza a *etnopesquisa implicada*, tipo de etnografia que pressupõe a relação de pertencimento do pesquisador ao objeto investigado, a afirmação das ações empreendidas no contexto estudado e a criação de saberes para operar nesse contexto. Interage o pesquisador com, aproximadamente, 240 sujeitos, 220 educandos e 20 educadores/gestores. Na produção dos dados, opera com as seguintes fontes: observação participante, sistematizada em diário de campo; registros iconográficos de imagens paradas (fotografias); narrativas orais de educandos e educadores, captadas nas interações comunicativas (enunciação – fala em ato); e narrativas orais, textuais e de imagens produzidas pelos praticantes do projeto. No processo de análise e interpretação, articula os dados provenientes de diferentes fontes com os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa, em especial, com os conceitos de relação com o saber, de sentidos e experiência, de leitura positiva e de figuras do aprender, propostos por Bernard Charlot e com os conceitos de lugar e espaço indicados por Michel de Certeau; e a Análise do Discurso Crítica. Os resultados da pesquisa apontam que os conteúdos trabalhados de forma prática foram mais eficazes, sinalizando: as abordagens teóricas devem ser realizadas a partir de situações que façam sentido para os educandos; a falta de progressão pedagógica dos conteúdos gera insatisfação nos praticantes, apontando a competição como importante parâmetro para a reatualização das metas individuais e coletivas; as figuras do aprender mais valorizadas são a *imbricação do eu* e a *distanciação-regulação*, na relação que os educandos estabelecem com o saber, tendo a amizade um fator importante em suas vivências no projeto; os motivos de adesão ao projeto demonstram sentidos que não estão ancorados em experiências pessoais; e

as principais demandas dos educandos relativas ao CSSJC referem-se à falta de marcas identitárias nos espaços físicos e às relações assimétricas de poder presentes no projeto.

Palavras-chave: Atividades físicas e esportivas. Projetos sociais. Sentidos. Praticantes.

ABSTRACT

The aim of the dissertation is to analyze, through the practices and narratives, the signification that learners of Centro Social São José de Calasanz (CSSJC) they built on this social project. In a complementary manner to that general objective, discusses the academic production on the physical and sports activities in social projects, in eight of the leading journals of the Brazilian Physical Education, trying to understand how this issue has been addressed in these scientific vehicles. Therefore, articulates two methodologies: the exploratory research and the implied ethno research. At first, it operates bibliometric indicators and uses as sources the eight scientific journals Physical Education better ranqueadas by WebQualis periodic 2014. Works with 67 articles found in the period 1979-2014, which were analyzed by temporal distribution, typology of texts, methodology, issues addressed and authorship. To understand the signification constructed by learners of CSSJC about the project, uses the implied ethno research, kind of ethnography that presupposes the membership relationship of the researcher to the investigated object, the statement of the actions taken in the context studied and creating knowledge to operate this context. We interact with approximately 240 subjects, 220 learners and 20 educators/managers. In compiling the data, operates with the following sources: participant observation diary systematic; iconographic records still images (photographs); oral narratives of learners and educators, captured in communicative interactions (enunciation - speaks act); and oral narratives, text and images produced by the project practitioners. In the process of analysis and interpretation, structured data from different sources with the theoretical and methodological principles that guided the research, in particular the concepts of relationship with knowledge, signification and experience a positive reading and figures of learning proposed by Bernard Charlot; the concepts of place and space proposed by Michel de Certeau; and Critical Discourse Analysis. The survey results show that the practical contents worked were more effective, signaling that the theoretical approaches should be worked from situations that make signification to learners; the lack of educational progression of content generates dissatisfaction in practitioners, pointing the competition as an important parameter for the updating of the individual and collective goals; the relationship that students establish with knowledge, the figures of learning most valued are the intertwining of self and distancing-regulation, and friendship an important factor in their experiences in the project; accession of the reasons the project demonstrate signification that are not grounded in personal experience; and the main demands of the learners on the

CSSJC refer to the lack of identity marks in physical spaces and the asymmetrical power relations present in the project.

Keywords: Physical and sports activities. Social projects. Signification. Practitioners.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Logomarca do Projeto CSSJC	25
Imagem 2 – Lema espiritual do CSSJC	25
Imagem 3 – Fachada do <i>Campus I</i>	27
Imagem 4 – Corredor de entrada	28
Imagem 5 – Sala da administração	28
Imagem 6 – Sala de reuniões	28
Imagem 7 – Sala de informática	28
Imagem 8 – Sala de dança I	29
Imagem 9 – Sala de dança II	29
Imagem 10 – Vista lateral do pátio de cimento	29
Imagem 11 – Vista frontal do pátio de cimento	29
Imagem 12 – Refeitório	30
Imagem 13 – Mosaico de fotografias	31
Imagem 14 – Pátio externo I	31
Imagem 15 – Pátio externo II	31
Imagem 16 – Pátio externo III	32
Imagem 17 – Pátio externo IV	32
Imagem 18 – Festa de encerramento das atividades do projeto no ano de 2014	36
Imagem 19 – Educandos jogando capoeira	66
Imagem 20 – Narrativa produzida pelo educando I	80
Imagem 21 – Cartaz sobre valores produzido pela coordenação do CSSJC I	80
Imagem 22 – Narrativa produzida pelo educando II	80
Imagem 23 – Cartaz sobre valores produzido pela coordenação do CSSJC II	80
Imagem 24 – Menina dançando	82
Imagem 25 – Menino dançando <i>break</i>	82
Imagem 26 – Educandos jogando futebol	82
Imagem 27 – Desenho sobre amizade I	84
Imagem 28 – Desenho sobre amizade II	84
Imagem 29 – Grupo de adolescentes	85
Imagem 30 – Adolescentes interagindo no CSSJC	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos artigos por revista	40
Gráfico 2 – Distribuição dos artigos por ano	42
Gráfico 3 – Tipologia dos textos	45
Gráfico 4 – Metodologia utilizada.....	46
Gráfico 5 – Principais temáticas	48

LISTA DE SIGLAS

ADC – ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CSSJC – CENTRO SOCIAL SÃO JOSÉ DE CALASANZ

ONG – ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

Orep – ORDEM RELIGIOSA DAS ESCOLAS PIAS

Oscips – ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL DE INTERESSE PÚBLICO

RBCE – REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

RBEFE – REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

UEM – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	15
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	16
1.3 OBJETIVOS	20
1.4 ORGANIZAÇÃO E ITINERÁRIO DA PESQUISA	20
1.5 PERCURSOS METODOLÓGICOS	21
 2 CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO CSSJC	 24
2.1 HISTÓRICO DO PROJETO	24
2.2 PÚBLICO ATENDIDO	25
2.3 CORPO DOCENTE, FUNCIONÁRIOS E RESPECTIVAS FORMAÇÕES	26
2.4 AÇÕES OFERTADAS PELO PROJETO	27
2.5 ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL	27
2.6 INSERÇÃO DA AUTORA COMO EDUCADORA DO PROJETO	32
 3 CAPÍTULO II: ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS NOS PROJETOS SOCIAIS: O ESTADO DO CONHECIMENTO EM REVISTAS CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	 37
3.1 INTRODUÇÃO	37
3.2 METODOLOGIA UTILIZADA	38
3.3 ANÁLISE DOS DADOS	40
3.3.1 Distribuição temporal dos artigos	41
3.3.2 Tipologia dos textos	44
3.3.3 Metodologia utilizada nos artigos originais	46
3.3.4 Temáticas	47
3.3.5 Autorias	51
3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	56
 4 CAPÍTULO III: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O PROJETO CENTRO SOCIAL SÃO JOSÉ DE CALASANZ: ANÁLISES DAS PRÁTICAS DOS EDUCANDOS	 58
4.1 INTRODUÇÃO	58
4.2 PERCURSO METODOLÓGICO	60
4.3 INVENTARIANDO AS PRÁTICAS DO PROJETO CSSJC	62
4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	72
 5 CAPÍTULO IV: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O PROJETO CENTRO SOCIAL SÃO JOSÉ DE CALASANZ: ANÁLISES DAS NARRATIVAS DOS EDUCANDOS	 74

5.1	INTRODUÇÃO	74
5.2	PERCURSO METODOLÓGICO	76
5.3	ANÁLISE DOS DADOS	78
5.3.1	Motivos de adesão ao projeto	78
5.3.2	Saberes valorizados pelos educandos	80
5.3.3	Demandas dos praticantes	86
5.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICES	102
	APÊNDICE A – Carta de aprovação do CEP	103
	APÊNDICE B – Carta de aprovação dos gestores do CSSJC para realização da pesquisa.....	106
	APÊNDICE C – Roteiro do grupo focal	107
	ANEXOS	108
	ANEXO A – Projeto Político-Pedagógico do CSSJC.....	109

1 INTRODUÇÃO

1.1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Esta dissertação tem como objeto de estudo os sentidos que os praticantes¹ do Centro Social São José de Calasanz (CSSJC) construíram acerca desse projeto social² na relação com as atividades físicas e esportivas das quais participaram.

Como educadora de Educação Física do referido projeto, percebemos alguns desafios para que ele alcance êxito em suas metas. No cotidiano, notamos, de um lado, a insatisfação de crianças e adolescentes com as estratégias adotadas por alguns educadores no trabalho com as atividades físicas e esportivas e, de outro lado, práticas pedagógicas bem sucedidas, que despertam o interesse e a motivação dos praticantes. Portanto, julgamos imprescindível compreender os sentidos que os praticantes (crianças e adolescentes) constroem na relação com as atividades físicas e esportivas mediadas pelo projeto, buscando aproximar os interesses desses sujeitos dos encaminhamentos dados pelos educadores e gestores do CSSJC.

As constatações empíricas, decorrentes de nossas experiências no cotidiano do projeto nos motivaram a compreender os sentidos que os praticantes do CSSJC produzem acerca desse projeto social de maneira sistematizada, respaldada em pressupostos teórico-metodológicos das ciências humanas e sociais. Essa busca culminou com o nosso ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente. Ao ingressar no programa, mantive o meu vínculo com o Proteoria,³ grupo de pesquisa ao qual nos associamos na iniciação científica e que nos oferece suporte de natureza teórica e metodológica para abordar o nosso objeto de estudo na perspectiva assumida, que concebe o cotidiano, as práticas e os praticantes como potência na produção do conhecimento.

¹ Para Certeau (1994) os indivíduos são praticantes do cotidiano, pois não se relacionam de maneira passiva com os bens culturais que lhes são apresentados, mas, ao contrário, ressignificam permanentemente e imprimem as suas marcas no consumo que fazem desses bens.

² “Projeto social é um empreendimento planejado que consiste em um conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados (ONU). Seu objetivo é transformar uma parcela da realidade, diminuindo ou eliminando um déficit, ou solucionando um problema social” (BELO HORIZONTE, 2007, p. 87).

³ O Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física – Proteoria – é um grupo de pesquisa do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Está registrado no CNPq, tendo como endereço de acesso a seu espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2752387638625288.

A nossa intenção, ao pesquisar um projeto do qual faço parte, é contribuir para as ações ali desenvolvidas, no sentido de oferecer subsídios didático-pedagógicos provenientes do cotidiano do próprio contexto de investigação em que os praticantes possuam centralidade⁴ nesse processo. Acreditamos que a produção baseada no contexto real de um projeto social pode contribuir para avanços nas ações pedagógicas das atividades físicas e esportivas de outros projetos sociais, apontando subsídios didático-pedagógicos pautados na centralidade dos sujeitos. O pertencimento àquele contexto contribui para reafirmar o nosso compromisso ético e político-pedagógico com o projeto. Nesse sentido, a pesquisa se configura como um meio para que possamos contribuir com um ambiente que em que nos constituímos e que, ao mesmo tempo, nos constitui.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A proliferação de projetos sociais vinculados às atividades físicas e esportivas vem se intensificando nas últimas décadas no Brasil e tem como público-alvo crianças e adolescentes das periferias dos centros urbanos. Esses projetos, majoritariamente, objetivam retirar esses sujeitos de situações de vulnerabilidade social⁵ em que se encontram (GONÇALVES, 2003; GUEDES et al., 2006).

Segundo Melo (2005) e Isayama e Linhales (2008), os primeiros projetos sociais surgiram no Brasil no início do século XX e, desde a sua gênese, eles vêm se ancorando em diferentes concepções pedagógicas no intuito de contribuir para complementar os processos educativos fomentados pela escola, especialmente, aqueles destinados às classes menos favorecidas (ZALUAR, 1994).

A inserção desses projetos ocorre em regiões que apresentam infraestrutura sociocultural de baixa qualidade e que são marcadas pela violência e pela marginalidade. Esses fatores acabam por

⁴ Ao falarmos em centralidade, estamos nos referindo à necessidade de se considerar os praticantes do projeto como protagonistas nos processos de ensino/aprendizagem. Consideramos que os *sujeitos* devem ser o centro das ações pedagógicas desenvolvidas nos contextos educacionais.

⁵ Segundo Janczura (2012), risco e vulnerabilidade precisam ser entendidos sempre como um processo associado a diferentes contextos histórico-sociais, tendo como ponto de partida que o risco está ligado a grupos e populações e vulnerabilidade aos indivíduos. Nesta pesquisa trabalhamos com ideia de Carneiro e Veiga (2004) para compreender risco e vulnerabilidade social. Segundo os autores, ambos remetem à noção de carência e exclusão e definem vulnerabilidade como exposição a riscos como baixa capacidade material, simbólica e comportamental de famílias e grupos para enfrentar os desafios com que se defrontam na sociedade contemporânea. Indivíduos são vulneráveis quando não dispõem de recursos materiais para enfrentar com sucesso os riscos a que são ou estão submetidos.

colocar seus moradores, sobretudo crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade ou risco social.

Geralmente os projetos focalizam as suas ações nesse público, pois eles são mais suscetíveis ao fracasso e à evasão escolar, ao consumo de drogas e álcool e à delinquência (VIANNA; LOVISOLO, 2009). Para esses autores, os projetos sociais classificam como grupos de risco aqueles em que os seus componentes passam boa parte do tempo na rua. Assim, tirá-los desse ambiente considerado hostil e ocupar o seu tempo livre é visto como uma alternativa diante da situação de vulnerabilidade encontrada por esses sujeitos nas regiões de periferia dos centros urbanos.

Dentre as diferentes áreas do conhecimento mobilizadas pelos projetos sociais em suas intervenções, tem sobressaído a vertente das atividades físicas e esportivas, especialmente quando o público-alvo é constituído por crianças e adolescentes. Para Silveira (2013, p. 3):

É interessante notar que o esporte, nessa perspectiva, tende a ser considerado como um meio para se alcançar objetivos que vão muito além do usufruto do mesmo nos momentos de lazer, ou seja, o esporte deve contribuir para amenizar questões sociais como a inclusão, a saúde, a cidadania, o combate as drogas e a exploração do trabalho infantil. O número de instituições que utiliza o esporte em suas intervenções sociais é impressionante [...]. Tais instituições têm a pretensão de proporcionar um futuro melhor para crianças e jovens, uma vez que estes são considerados as principais vítimas da desigualdade que se faz presente em nossa sociedade. E, para tal, o esporte é concebido como uma excelente ferramenta.

Paralelamente ao aumento do número de projetos sociais, também prolifera a representação de que as atividades físicas e esportivas são benéficas à educação de crianças e adolescentes, constituindo narrativa central de políticas sociais destinadas à proteção desses indivíduos. Com isso, os projetos sociais voltados para esse público utilizam-se da vertente esportiva e da atividade física como um dos principais meios para constituir suas ações de intervenção (CASTRO; SOUZA, 2011; MELLO, 2007; GUEDES et al., 2006; ZALUAR, 1994). Acredita-se que, por meio da prática de atividades físicas e esportivas, crianças e adolescentes poderão adquirir conteúdos simbólicos, como a incorporação de valores e comportamentos que os levarão a novas perspectivas de vida.

O reconhecimento das atividades físicas e esportivas como meio de socialização positiva ou de inclusão social deve-se ao fato de essas atividades serem consideradas como intrinsecamente boas. Embora os esportes e as atividades físicas sejam concebidos como manifestações culturais

“naturalmente positivas” em termos educacionais, elas devem ser compreendidas no contexto das relações sociais em que estão inseridas, pois é nessas relações que os seus significados são construídos. Mello, Ferreira Neto e Votre (2009) e Vianna e Lovisolo (2011) afirmam que, ao pensarmos na mediação da Educação Física com praticantes de projetos sociais, é preciso considerar as racionalidades locais e os motivos para a ação desses indivíduos, ou seja, é necessário compreender os sentidos que os indivíduos atribuem às atividades físicas e esportivas.

Ao mesmo tempo em que essas manifestações possuem elementos que potencializam o processo educativo, diferentes sentidos podem incidir sobre a sua prática, inclusive, em alguns casos, sentidos considerados negativos, como a violência, a corpolatria, o *doping* e a corrupção, dentre outros. Dessa maneira, é preciso superar a metanarrativa do esporte e da atividade física como “panaceia”⁶ para todos os males sociais e compreender as narrativas identitárias construídas sobre essas manifestações em diferentes contextos culturais.

Dessa maneira, percebemos o caráter polissêmico das atividades físicas e esportivas, que podem ser tanto positivas como negativas. De acordo com o uso que delas fazemos, essas atividades podem se apresentar como boas ou ruins, podendo contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos e para fortalecer situações de exploração e de exclusão social.

Apesar da expansão das atividades físicas e esportivas nos projetos sociais, poucos são aqueles que consideram, em suas intervenções pedagógicas, os interesses, as necessidades e as expectativas dos seus praticantes. Historicamente, os projetos sociais têm se pautado em ações externamente orientadas, pois não conseguiram avançar em suas concepções de criança e adolescente e ainda consideram os sujeitos provenientes das camadas populares como incapazes para pensar e agir sobre si mesmos (MELLO, 2007). Tal fato tem gerado dificuldade de retenção e altos índices de evasão nesses projetos, decorrentes da divergência entre as intenções dos gestores e as expectativas dos seus usuários (VIANNA; LOVISOLO, 2009).

De acordo com Santos (2003), quanto maior for a participação dos atores sociais no desenvolvimento do projeto, maior será a possibilidade de sucesso. Para isso, é preciso romper com a fragmentação comumente estabelecida no âmbito da educação (formal e não formal), avançando no sentido de conceber a criança e o adolescente como autores de suas próprias vidas.

⁶Panaceia, no texto, refere-se à crença nas atividades físicas e esportivas como pretensamente eficazes para todos os males.

Na intenção de superar os problemas apresentados e refletir sobre a intervenção com as atividades físicas e esportivas nos projetos sociais, centradas nos interesses de seus praticantes, nesta dissertação, analisamos o CSSJC, projeto social situado no município de Serra/ES, cujo público-alvo é composto por 220 crianças e adolescentes, de 6 a 15 anos de idade, em situação de vulnerabilidade social.

Nesse projeto, o trabalho pedagógico é realizado a partir de um documento próprio intitulado *Cartilha de Educação em Valores Humanos*.⁷ Embasadas nessas orientações, as atividades físicas e esportivas são trabalhadas como instrumentos para promoção dos "[...] grandes valores humanos e cristãos" (PASTORAL DO MENOR - PADRES ESCOLÁPIOS, 2004), pensados a partir de "núcleos temáticos geradores" que expressam e desenvolvem os valores humanos e cristãos que os gestores do projeto consideram importantes para a formação integral do ser humano. Com isso, suas práticas almejam potencializar a socialização positiva de crianças e adolescentes, tendo como pressupostos centrais o trabalho coletivo e a solidariedade.

[...] A educação é o grande desafio de todos os povos e governos para poder semear as bases de uma sociedade justa e fraterna. Mas uma educação que atinja, sobretudo, a integralidade da pessoa. Só a educação nos grandes valores humanos e cristãos é capaz de abranger a pessoa como um todo. Temos a 'convicção escolápia' de que a pessoa se estrutura a partir dos valores que são semeados na infância e na adolescência (PASTORAL DO MENOR - PADRES ESCOLÁPIOS, 2004, p. 6).

Percebemos que o fato de o CSSJC ter sua gestão feita por uma ordem religiosa influencia diretamente as ações pedagógicas desenvolvidas no projeto. Entretanto, seu foco central, a educação baseada em atitudes positivas para socialização e cidadania, corrobora os objetivos comumente apresentados pelos projetos sociais.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, estabelecemos as seguintes questões norteadoras: como os projetos sociais têm sido abordados nas revistas científicas da Educação Física? Quais são os sentidos construídos pelos praticantes do CSSJC acerca do projeto nas relações que eles estabelecem com as atividades físicas e esportivas? Esses sentidos podem contribuir para a reorientação pedagógica de projetos sociais, com base na centralidade dos seus praticantes?

⁷ A educação em valores humanos mencionada no documento citado não se refere à Educação em Valores comumente utilizada na educação formal e não formal. Está vinculada aos valores cristãos assumidos pela ordem religiosa. Portanto, neste estudo, quando nos referimos a valores, estamos nos remetendo à compreensão assumida pelo CSSJC.

1.3 OBJETIVOS

Para responder às questões norteadoras acima apresentadas, estabelecemos os seguintes objetivos:

- analisar a produção acadêmica sobre atividades físicas e esportivas nos projetos sociais, vinculada às revistas científicas da Educação Física. Pretendemos, com isso, produzir um *estado do conhecimento* sobre a temática, identificando as suas lacunas e os seus avanços;
- compreender, por meio das práticas e das narrativas, os sentidos construídos pelos praticantes do CSSJC acerca do projeto a partir das relações que eles estabelecem com as atividades físicas e esportivas. Com base nesses sentidos, discutiremos possibilidades de orientação pedagógica para projetos sociais, valorizando a centralidade dos praticantes nesse processo.

1.4 ORGANIZAÇÃO E ITINERÁRIO DA PESQUISA

A dissertação está organizada em forma de capítulos/artigos, em que o Capítulo II contemplará o primeiro objetivo e os Capítulos III e IV focalizarão o segundo objetivo. Embora cada capítulo possua relativa autonomia em termos teórico-metodológicos e estruturais, essas unidades estão articuladas entre si por um “fio condutor” que as unem. Nesse sentido, o segundo capítulo tem a função de identificar lacunas que justifiquem o que foi produzido nos Capítulos III e IV. O Capítulo I tem a função de contextualizar o projeto pesquisado.

A pesquisa teve o seguinte itinerário: na introdução, delimitamos o objeto de estudo e discorremos sobre a nossa relação com ele. Em seguida, efetuamos a contextualização e a problematização do objeto, apontando as questões norteadoras e os objetivos da dissertação. Por fim, apresentamos o itinerário e os pressupostos metodológicos que orientaram a pesquisa.

No Capítulo I, fazemos uma contextualização do projeto, destacando o seu histórico e objetivos, o público atendido, o corpo de docentes e funcionários com as suas respectivas formações, as ações ofertadas pelo projeto, a sua estrutura física e material e, por fim, a inserção da pesquisadora nesse contexto.

No Capítulo II, denominado **Atividades físicas e esportivas nos projetos sociais: o estado do conhecimento em revistas científicas da Educação Física**, analisamos as produções acadêmicas sobre as atividades físicas e esportivas nos projetos sociais, em oito dos principais periódicos da

Educação Física brasileira. Objetivamos compreender como esta temática vem sendo abordada nesses veículos científicos.

No Capítulo III, intitulado **A produção de sentidos sobre o projeto Centro Social São José de Calasanz: análises das práticas dos educandos**, discutimos o projeto por meio das práticas dos seus participantes. Objetivamos, com isso, analisar os sentidos construídos pelos educandos em suas relações com as atividades físicas e esportivas mediadas pelo projeto.

No Capítulo IV, **A produção de sentidos sobre o projeto Centro Social São José de Calasanz: análises das narrativas dos educandos**, buscamos compreender o projeto por meio dos discursos dos seus praticantes. Pretendemos analisar os sentidos construídos pelos educandos por meio de suas narrativas orais e escritas.

Nas considerações finais, realizamos uma síntese dos principais resultados encontrados em cada capítulo, deles extraíndo elementos para uma reorientação pedagógica do projeto CSSJC, tendo como referência a centralidade de seus praticantes nesse processo.

1.5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta dissertação trabalha com duas metodologias: a pesquisa exploratória (THOMAS; NELSON, 2002), utilizada no primeiro capítulo, e a *etnopesquisa implicada* (MACEDO, 2012), mobilizada no segundo e terceiro capítulos. Os procedimentos relativos a cada perspectiva metodológica utilizada serão discutidos com maiores detalhes no interior dos capítulos. Neste momento, apresentaremos, em linhas gerais, como as perspectivas metodológicas foram utilizadas, enfatizando os pressupostos subjacentes à *etnopesquisa implicada*, por se tratar de uma perspectiva que não circula com muita frequência no campo da Educação Física brasileira.

No Capítulo II, que analisa a produção acadêmica sobre as atividades físicas e esportivas nos projetos sociais, a fim de produzir um *estado do conhecimento* sobre essa temática, adotamos a pesquisa exploratória. Operamos com indicadores bibliométricos e utilizamos como fontes as oito revistas científicas da Educação Física mais bem ranqueadas pelo *webqualis* periódico de 2014. Encontramos 67 artigos, no período de 1979 a 2014, que foram analisados por meio da distribuição temporal, tipologia dos textos, metodologia utilizada, temáticas abordadas e autorias.

Nos Capítulos III e IV, que buscam compreender os sentidos construídos pelos praticantes do CSSJC acerca do projeto, utilizamos a *etnopesquisa implicada* (MACEDO, 2012). Trata-se de

um tipo de etnografia que pressupõe a relação de pertencimento do pesquisador ao objeto investigado, a afirmação das ações empreendidas no contexto estudado e a criação de saberes para operar nesse contexto.

Ancorados nessa metodologia qualitativa, atuamos de maneira compartilhada com os educandos e com os educadores que ministram as atividades físicas e esportivas no projeto, almejando, com isso, a produção de conhecimentos pedagógicos para a intervenção nesse contexto. Para Macedo (2012), os “encontros por identificação” potencializam ações que, oriundas de uma práxis implicada, contribuem para afirmar iniciativas coletivamente concebidas, pois os praticantes se reconhecem como autores e atores sociais, com vozes autorizadas e legitimadas na condução dos projetos em que estão inseridos.

Alves (2008) afirma que só é possível superar os problemas de uma coletividade na articulação das muitas vozes daqueles que os vivem. Temos compromisso com o nosso contexto de investigação, por isso julgamos necessário resolver os problemas que nos afetam de modo coletivo, buscando novas possibilidades para lidar com as situações que nos desafiam.

Ao optarmos por essa maneira de fazer pesquisa, deixamos clara a nossa posição como sujeito/praticante do projeto. Antes de assumirmos o papel de pesquisadores, somos membros do projeto que investigamos e partilhamos de seus desafios e das suas conquistas. Com isso, buscamos compreender o que acontece no cotidiano do projeto, para que, com base na reflexão sobre esse cotidiano, possamos contribuir de forma colaborativa para o seu desenvolvimento. Apesar do vínculo com a pós-graduação nos colocar na posição de pesquisadores e, portanto, alterar a nossa relação com as crianças e adolescentes do projeto, julgamos impossível negar a condição de pertencimento a esse contexto. Permanecemos como educadores voluntários da instituição, afastando-nos da intervenção pedagógica direta com as crianças e adolescentes, mas continuamos inseridos no cotidiano do projeto com a função de pesquisadores.

Apenas aqueles que vivem e sentem o cotidiano pesquisado são capazes de querer transformá-lo. Portanto, assumimos responsabilidades em nossas práticas de pesquisa e atuamos colaborativamente com os praticantes na construção de novos saberes. Nas oficinas, ajudávamos os educadores com organização dos espaços e materiais; às vezes fazíamos as atividades propostas junto com os educandos, quando eles solicitavam; conversávamos com os educadores acerca do desenvolvimento e evolução das crianças e adolescentes e dos objetivos das oficinas;

esclarecíamos as dúvidas dos educandos quanto à nossa presença ali; e, com o desenvolver da pesquisa, os educadores foram nos dando abertura para sugestões.

Nos encontros de formação e avaliação participávamos apresentando a pesquisa para todos os educadores do projeto; mostrando nosso olhar acerca das experiências ali vividas e contribuindo com ideias para os planejamentos, tanto de intervenção com as crianças quanto na realização dos eventos promovidos pelo projeto. Ao assumirmos o nosso vínculo de pertencimento ao projeto e buscar construir saberes para a sua afirmação, estamos, na verdade, afirmando a nossa própria identidade profissional.

Esta pesquisa foi registrada e aprovada pelo Conselho de Ética e Pesquisa (CEP)⁸ da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o Parecer nº 1.379.921.

⁸ As cartas de aprovação do CEP e dos gestores do CSSJC para a realização da pesquisa encontram-se nos APÊNDICES A e B, respectivamente.

2 CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO CSSJC

2.1 HISTÓRICO DO PROJETO

O projeto social CSSJC é desenvolvido no município de Serra/ES e atende crianças e adolescentes dos bairros Vila Nova de Colares e Feu Rosa, que se configuram como uma região de alto índice de violência e vulnerabilidade social (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CSSJC, 2012).

No ano de 2005, é fundado, no bairro Vila Nova de Colares, o projeto Fonte de Esperança, como um espaço de ações pastorais, comunitárias e sociais. Esse projeto objetivava atender crianças e adolescentes com atividades culturais e artísticas, no intuito de retirá-los das ruas. Três anos após a sua fundação, os Padres Escolápios⁹ assumem o referido projeto e ampliam o seu atendimento para o bairro vizinho, Feu Rosa. Em 2010 ocorre a redefinição dos objetivos de trabalho do projeto, do seu foco de atuação e das políticas de orientação ao atendimento de crianças e adolescentes. Nesse momento, o projeto passa a se chamar Centro Social São José de Calasanz, assumindo características da educação não formal escolápia, tornando-se parte da rede de obras sociais da Ordem Religiosa das Escolas Pias – Padres Escolápios e da ONG Internacional Itaka-Escolápios. Sob a coordenação dos Padres Escolápios o projeto, reorientou os seus objetivos nos seguintes termos:

Contribuir com o processo de educação e formação de crianças e adolescentes em situação de risco pela sua vulnerabilidade social, numa perspectiva que alia formação, espiritualidade, cidadania, cultura, artes e ludicidade, para estimulá-los a desenvolver seu papel como protagonistas na sociedade, através do fortalecimento de seus vínculos familiares, escolares, comunitários e sociais (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CSSJC, 2012, p. 7).

O Centro Social São José de Calasanz é orientado pelas políticas da Secretaria Nacional de Assistência Social, por meio do programa "Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos", cujo objetivo é prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidade e risco social. Os recursos do projeto são provenientes da parceria público-privada, em que os seus administradores

⁹ Padres Escolápios são os religiosos da Igreja Católica pertencentes à Ordem Religiosa das Escolas Pias (OREP). Essa ordem foi fundada por São José de Calasanz que dedicou sua vida sacerdotal à educação, de maneira particular à educação dos pobres e/ou dos menos favorecidos. Desde sua fundação até os dias de hoje os padres Escolápios trabalham em prol da educação por meio dos "grandes valores humanos e cristãos".

têm autonomia na gestão das verbas advindas dos governos municipal, estadual e federal, da OREP, de empresas privadas e de doações.

No ano de 2013, a pedido da Prefeitura Municipal de Serra/ES, o CSSJC incorpora outro projeto existente no bairro de Vila Nova de Colares e assume a configuração atual, com duas unidades denominadas *Campus I* e *Campus II*. As Imagens 1 e 2 apresentam, respectivamente, a logomarca e o lema espiritual do projeto:

Imagem 1 – Logomarca do projeto CSSJC



Fonte: Elaboração dos autores.

Imagem 2 – Lema espiritual do CSSJC



Fonte: Elaboração dos autores.

2.2 PÚBLICO ATENDIDO

O projeto oferece 220 vagas para crianças e adolescentes, na faixa etária de 6 a 15 anos. Essas vagas estão divididas entre as duas unidades: 110 vagas para o *Campus I* e 110 para o *Campus II*. O funcionamento do CSSJC ocorre no contraturno escolar e, enquanto se encontram no projeto, as crianças e adolescentes participam das seguintes oficinas: inclusão digital/informática, artesanato, capoeira, Educação Física,¹⁰ *Ballet*, Dança de Rua, Xadrez, Música, Idiomas (espanhol/inglês), Português e Matemática, Apoio Pedagógico e Educação em Valores Humanos.

Os praticantes do projeto são chamados de “educandos” e, do total de 220 vagas ofertadas, 99 foram ocupadas por crianças e adolescentes matriculados no *Campus I* e 87 no *Campus II*, ou seja, 34 vagas estão ociosas (dados de 2015/2). Os educandos são divididos em duas turmas: menores (6 a 10 anos) e maiores (11 a 15 anos). No início de cada semestre, os educandos são distribuídos nas atividades ofertadas pelo projeto e todos devem participar das oficinas de educação em valores humanos, inclusão digital/informática, português e matemática e apoio

¹⁰ No CSSJC a oficina de Educação Física trabalha com conteúdos variados dessa área de conhecimento, passo que as oficinas de capoeira, *Ballet* e dança de rua trabalham exclusivamente essas manifestações culturais e são ministradas por educadores com formação prática para cada uma delas.

pedagógico, mas podem optar por participar ou não das demais oficinas, conforme a escolha de cada um.

As oficinas vinculadas às atividades físicas e esportivas têm boa participação dos educandos, embora apresentem algumas singularidades: a oficina de *Ballet* tem grande adesão das crianças, ao passo que, na turma dos adolescentes, é frequentada apenas pelas meninas; as oficinas de capoeira e dança de rua têm participação de ambas as faixas etárias e a de Educação Física é frequentada por todos os educandos.

2.3 CORPO DOCENTE, FUNCIONÁRIOS E RESPECTIVAS FORMAÇÕES

Todas as pessoas que atuam no CSSJC são chamadas de educadores. O projeto conta com uma equipe de 17 funcionários contratados e 14 voluntários, com as seguintes ocupações e formações:

- um dirigente que é padre e possui formação em História e Teologia;
- um vice-dirigente que é padre e possui formação em Pedagogia;
- uma auxiliar administrativa, cursando graduação em Administração;
- uma secretária cursando graduação em Serviço Social;
- uma assistente social;
- dois educadores de referência (orientação pedagógica) com formação em Pedagogia;
- um educador com formação em Educação Física;
- dois educadores com ensino médio completo;
- um educador de capoeira com formação nessa manifestação cultural;
- um educador de dança de rua com formação nessa manifestação cultural;
- um educador de *Ballet* com formação nessa manifestação cultural;
- duas cozinheiras, uma iletrada e outra com ensino fundamental incompleto;
- duas auxiliares de serviços gerais com ensino fundamental incompleto;
- três educadores voluntários de apoio pedagógico com ensino médio completo;
- um educador voluntário de artesanato com ensino médio completo;

- dois educadores voluntários de serviços gerais com ensino fundamental incompleto;
- dois educadores voluntários com formação em Educação Física;
- seis educadores voluntários de educação em valores humanos que são “pré-noviços”.

2.4 AÇÕES OFERTADAS PELO PROJETO

O CSSJC, ao direcionar as suas ações orientadas pelas políticas de assistência social, não se constitui como um projeto complementar à educação formal. Atende às demandas da assistência social, que tem como objetivo central a proteção e a promoção social de famílias em situação de vulnerabilidade e risco social. Para isso, além das oficinas mencionadas, o projeto oferece aos participantes e familiares atendimentos terapêuticos, acompanhamento familiar por meio do “Subprojeto Família”, Caminhada da Paz e confraternizações. Para as crianças e adolescentes, também são ofertadas Colônia de Férias, nos meses de janeiro e julho, “batizado de capoeira” e apresentação anual de *Ballet* e dança de rua.

2.5 ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL

Campus I: possui sede própria, com uma área construída de 715,67 metros quadrados. O portão de entrada permanece constantemente trancado e os muros são cobertos por arame de proteção, devido à violência do bairro. A Imagem 3, apresentada a seguir, demonstra a fachada do *Campus I*:

Imagem 3 – Fachada do *Campus I*

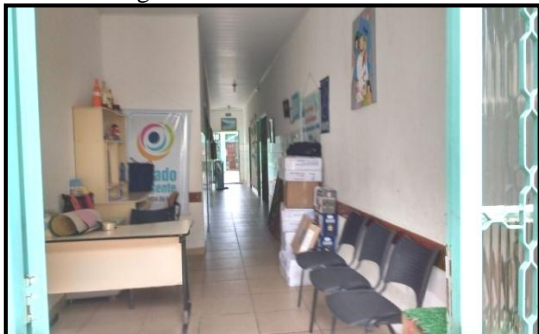


Fonte: Elaboração dos autores.

A sede possui uma sala de administração, onde trabalham a auxiliar administrativa, a secretária e a assistente social. Um *hall* de entrada, com um computador para os educadores, uma mesa e

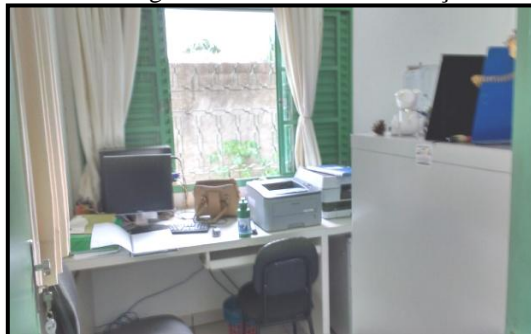
algumas cadeiras que são utilizadas por familiares dos educandos ou pessoas externas que estejam aguardando atendimento. Esse espaço também é utilizado pelos educadores para enviar os educandos que apresentam problemas de indisciplina nas oficinas. Nesse espaço, encontram-se prateleira com panfletos da instituição, revistas católicas, informes da comunidade. Há um corredor, onde estão fixados trabalhos elaborados pelos educandos. As Imagens 4 e 5, abaixo apresentadas, ilustram esses espaços:

Imagem 4 – Corredor de entrada



Fonte: Elaboração dos autores.

Imagem 5 – Sala da administração



Fonte: Elaboração dos autores.

A sede ainda possui uma pequena sala, onde são realizadas oficinas de artesanato, atividades de apoio pedagógico, atendimentos aos pais e às crianças com a assistente social e com o terapeuta. Também tem sala de informática, com dez computadores, cadeiras, mesas, quadro-negro e ar-condicionado, como se observa nas Imagens 6 e 7:

Imagem 6 – Sala de reuniões



Fonte: Elaboração dos autores.

Imagem 7 – Sala de informática



Fonte: Elaboração dos autores.

O *Campus I* tem uma sala grande, com barras nas paredes, ventilador de teto e inúmeras cadeiras encostadas no canto. Nela são realizadas as oficinas de *Ballet* e dança de rua, assim como as atividades que utilizam vídeo, televisão ou *data-show*. Em suas paredes, estão fixados desenhos e frases relacionados com a dança de rua. As Imagens 8 e 9 demonstram esse espaço:

Imagem 8 – Sala de dança I



Fonte: Elaboração dos autores.

Imagem 9 – Sala de dança II



Fonte: Elaboração dos autores.

Essa unidade possui um banheiro feminino e um masculino, uma cozinha semi-industrial, um refeitório, uma biblioteca e uma sala ampla que ficam sempre fechados. Há uma sala de materiais, onde são guardados os seguintes itens: artigos de papelaria, de artesanato, jogos de tabuleiros, brinquedos, bolas, cordas, bambolês, raquetes, rede de vôlei e colchonetes. A área externa é composta pela garagem, por um pátio de cimento, com marcações de futsal, e por uma grande área de terra batida. As Imagens 10, 11 e 12, apresentadas a seguir, demonstram alguns desses espaços:

Imagem 10 – Vista lateral do pátio de cimento



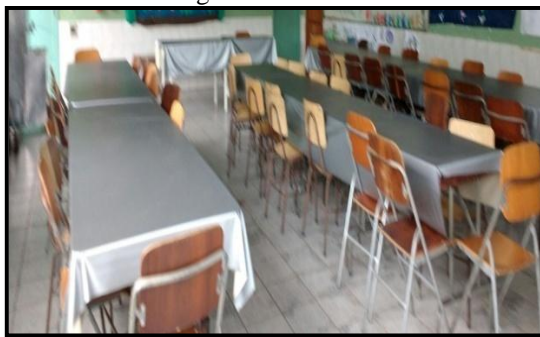
Fonte: Elaboração dos autores.

Imagem 11 – Vista frontal do pátio de cimento



Fonte: Elaboração dos autores.

Imagem 12 - Refeitório



Fonte: Elaboração dos autores.

Campus II: está sediado em uma construção da Prefeitura de Serra/ES e seu portão de entrada permanece constantemente trancado, devido à insegurança causada pela violência. Esse *campus* possui uma sala de administração, onde trabalham a assistente social, a terapeuta e o educador de referência (orientação pedagógica). O acesso ao prédio se dá por meio de um corredor, que apresenta um grande painel lateral, com fotos do projeto. A sede tem uma cozinha semi-industrial, um pátio interno, onde acontecem as refeições, e a oficina de capoeira. O prédio possui um banheiro feminino e um masculino, ambos com vários sanitários. Há uma grade com portão separando o pátio interno do pátio externo, uma sala onde acontecem as oficinas de dança (dança de rua e *Ballet*) e uma sala onde são realizadas as oficinas de educação em valores humanos e o apoio pedagógico. Todas as salas são decoradas com frases e cartazes produzidos nas oficinas pelos educandos. No corredor, estão expostos quadros pintados por grafiteiros do bairro. A Imagem 13, exposta a seguir, apresenta um mosaico de fotografias com alguns dos espaços acima descritos:

Imagem 13 – Mosaico de fotografias



Fonte: Elaboração dos autores.

O pátio externo possui uma grande área de terra com árvores e muito mato. Em um de seus extremos, há duas traves de futebol, uma cesta de basquete improvisada e muros grafitados com frases e elementos referentes ao que é trabalhado no projeto (arte, capoeira, dança de rua). No outro extremo desse pátio, estão fixados os postes de voleibol. As Imagens 14, 15, 16 e 17 apresentam o pátio externo do *Campus II*:

Imagem 14 – Pátio externo I



Fonte: Elaboração dos autores.

Imagem 15 – Pátio externo II



Fonte: Elaboração dos autores.

Imagem 16 – Pátio externo III



Fonte: Elaboração dos autores.

Imagem 17 – Pátio externo IV



Fonte: Elaboração dos autores.

2.6 A INSERÇÃO DA AUTORA COMO EDUCADORA DO PROJETO

Embora o tempo verbal da dissertação esteja na primeira pessoa do plural (nós), neste tópico, será utilizada a primeira pessoa do singular (eu), pois ele contempla uma experiência pessoal.

No ano de 2011, conheci o CSSJC por meio do *site* da rede Itaka-Escolápios. Conversando com moradores do bairro, recebi informações sobre como me aproximar do projeto e procurei o dirigente da instituição. Coloquei-me à disposição para participar do CSSJC, pois, naquele momento da minha vida, queria participar voluntariamente de uma causa social. Falei sobre o curso que estava fazendo (Educação Física) e da graduação que já possuía (Fisioterapia). O dirigente me perguntou se eu gostaria de ofertar uma oficina de Educação Física. Inicialmente me assustei com a proposta, uma vez que tinha a expectativa apenas de conhecer o projeto e ajudar de maneira a auxiliar nas atividades já existentes. Entretanto, aceitei o desafio e o dirigente me encaminhou para a educadora referência (pedagoga) do projeto, para que ela me passasse as orientações necessárias para o trabalho.

A educadora me apresentou a todos os educadores e educandos do *Campus I* e me informou como deveria ocorrer a minha inserção no projeto. Disse que seria necessário realizar a oficina de Educação Física nos turnos matutino e vespertino, pois a presença em um só turno poderia caracterizar privilégios para os educandos do turno atendido. Segundo ela, como há muitos irmãos, parentes e amigos que frequentam o projeto em horários distintos, a oferta da oficina em um só turno poderia acarretar uma situação difícil de gerir pelos dirigentes do projeto. Falei dos horários que eu tinha disponibilidade e agendamos o início da oficina para a semana seguinte.

Retornei para casa apreensiva e com muitas dúvidas sobre o que fazer, como fazer, qual conteúdo abordar, como estabelecer vínculos com os educandos, dentre outras angústias. Não foi passada nenhuma orientação pedagógica para mim, por isso, construí a oficina de acordo com o que eu julgava importante. A oficina de Educação Física não estava restrita a um conteúdo específico, pelo contrário, a sua proposta era ofertar diferentes conteúdos que não são ministrados pelas oficinas específicas. Em minha primeira intervenção, trabalhei com o conteúdo jogo, na tentativa de conseguir a participação dos educandos por meio de uma prática flexível, capaz de incorporar os seus interesses. Trabalhei duas aulas com esse conteúdo, uma para a turma dos menores e outra para a turma dos maiores, nos dois turnos. Para as crianças levei um jogo cooperativo e para os adolescentes um jogo de competição, na dinâmica de minigincana. As atividades propostas transcorreram bem, pois houve participação dos educandos, contudo, sem muito entusiasmo. Avalio que a participação estava mais ligada ao respeito pelo adulto diferente que estava ali, do que pela satisfação com a oficina. Ao final das minhas primeiras aulas, uma educadora do projeto chamou-me e disse: “Nossa, pensei que você não conseguiria. Fiquei olhando, principalmente com os adolescentes, achei que eles fossem te engolir, que você não teria controle sobre eles. Mas até que você conseguiu controlar a turma”.

Nas aulas seguintes, continuei trabalhando o conteúdo jogo, mas fui dialogando com os educandos para saber os seus interesses e tentar construir uma proposta conjunta. Os menores me disseram que queriam brincar de queimada e pique-bandeira, já os maiores queriam futebol. Continuei conversando com eles, na expectativa de ampliar as opções, entretanto fui informada de que no projeto havia o seguinte acordo interno: se os educandos se comportassem bem nas oficinas, ao final de cada aula, poderiam jogar queimada ou futebol. Construímos um novo acordo: com os menores, seriam trabalhados os piques e as suas variações e, com os maiores, jogos que trouxessem variações do futebol e da queimada. Os educandos menores apresentaram os jogos que conheciam e aceitaram novas vivências que fomos, gradativamente, incorporando às aulas. A cada planejamento, muitas incertezas e angústias surgiam, indicando a necessidade de reorientações pedagógicas e de novos acordos. Ao final do primeiro ano, realizei campeonatos de futebol e de queimada.

Com o passar do tempo, consegui ampliar o rol dos conteúdos trabalhados. Vivenciamos o voleibol, basquete e um pouco de ginástica. Os adolescentes ouviam músicas no celular, cantavam e faziam rimas. Percebendo o interesse deles pela música, iniciei um trabalho de

criação de bandas, composição de música e montagem de coreografia, numa tentativa de abordar o conteúdo dança.

Após um período participando das reuniões de formação, fui comunicada que, a cada mês, eram escolhidos temas transversais que deveriam ser abordados em todas as oficinas. Nesse momento, mais incertezas surgiram: como trabalhar em minhas aulas temas como humildade, bondade, respeito, dentre outros preconizados pelo projeto? Não sabia como fazer, por isso passei a abordar o tema em rodas de conversa ao final da aula. Essa metodologia não obteve êxito, afinal, nas oficinas de Educação Física, os educandos queriam se movimentar e não conversar.

No decorrer dos anos (participei do projeto como educadora durante quatro anos), fui percebendo que as minhas aulas estavam repetitivas e monótonas. Não conseguia estruturar uma sequência de planejamento que dialogasse com as demais atividades do projeto e, tampouco, avançar nos conteúdos. Consequentemente, fui notando o desinteresse dos educandos, a sensação era de que estávamos todos ali, educadores e educandos, fazendo sempre a mesma coisa e sem um objetivo claro. Comecei a observar as demais oficinas, rotinas do projeto e a conversar com alguns educadores. Constatei que essa angústia era compartilhada por vários deles, percebendo ser esse um desafio não só na oficina de Educação Física. Com o término da minha graduação e ingresso no mestrado, decidimos (eu e o meu orientador) pesquisar os desafios que encontrei no cotidiano do projeto.

Neste momento, demarquei uma nova maneira de me relacionar com o projeto, não mais como educadora, mas como pesquisadora. Entretanto, não tive a intenção de julgar ou criticar o projeto, mas, sobretudo, compreender os sentidos atribuídos por seus educandos a ele, por meio de suas práticas e narrativas, e, a partir daí, sinalizar pressupostos que o reorientem com base na centralidade dos seus praticantes.

Deixei de ministrar a oficina de Educação Física e passei a participar do projeto acompanhando as Oficinas de Educação em Valores Humanos, *Ballet*, Dança de Rua, Capoeira e Educação Física. Durante a pesquisa, vivenciei o cotidiano do projeto junto com os educandos nos momentos de lanche, oração, almoço e jantar. Participei das reuniões de formação, momentos de planejamentos, eventos, passeios e contribui com as atividades diárias, como ajudar na limpeza, separação de materiais, dentre outras tarefas.

Com os educadores de capoeira e de dança de rua construímos um projeto sobre a cultura popular. Foram dois meses em que todos os educadores e participantes das oficinas do CSSJC se

envolveram com essa temática. As Oficinas de Português, Matemática, Inclusão Digital e Apoio Pedagógico trabalharam com pesquisas e confecção de textos e cartazes sobre o tema. A Oficina de Artesanato confeccionou artigos relacionados com acapoeira. A Oficina de Capoeira preparou os adolescentes para o “batizado”, que foi realizado no encerramento das atividades do projeto no ano de 2014. A Oficina de Dança de Rua pesquisou diferentes estilos de danças populares e montou coreografias para a festa de encerramento. Os educadores da cozinha, participando do “Subprojeto Família”, produziram comidas típicas da culinária brasileira, como canjica, cuscuz, bolo de milho, pé-de-moleque, dentre outras. Na festa de encerramento, foi realizado um encontro com todos os praticantes do projeto e com os familiares dos educandos. A Imagem 18 apresenta um mosaico de fotografias da festa de encerramento:

Imagem 18 – Festa de encerramento das atividades do projeto no ano de 2014



Fonte: Elaboração dos autores.

3 CAPÍTULO II: ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS NOS PROJETOS SOCIAIS: O ESTADO DO CONHECIMENTO EM REVISTAS CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 INTRODUÇÃO

No Brasil, vem crescendo o número de projetos sociais vinculados às atividades físicas e esportivas, tanto no âmbito das instituições públicas quanto das privadas. Esses projetos sociais são destinados, em sua maioria, às crianças e adolescentes das periferias dos grandes centros urbanos do país e têm como discurso central a ocupação do tempo livre desses indivíduos (GONÇALVES, 2003; GUEDES et al., 2006; BRETÂS, 2007; THOMASSIM, 2007). Os projetos sociais focalizam, majoritariamente, a inclusão social, constituindo-se como alternativa de lazer para crianças e adolescentes em situação de risco social.

Silveira (2013) e Melo (2012) afirmam que parte significativa desses projetos está vinculada às políticas compensatórias e assistencialistas, cujo foco principal é amenizar as desigualdades decorrentes de um sistema político-econômico que perpetua as injustiças sociais. Demo (1995) corrobora essa crítica, pois, para ele, as ações sociais do Poder Público estão centradas na manutenção da institucionalidade, por meio de políticas públicas de esporte e lazer que se constituem a partir de uma abordagem sistêmica, que busca diminuir as pressões sociais sem, no entanto, alterar as condições estruturais que as geram. As vertentes das atividades físicas e esportivas têm se tornado um dos principais meios pelos quais os projetos sociais se valem para as suas intervenções, especialmente quando o público-alvo é composto por crianças e adolescentes, constituindo-se como panaceia para as contradições vivenciadas no cotidiano das comunidades carentes (ZALUAR, 1994; GUEDES *et al.*, 2006; MELLO, 2007; CASTRO; SOUZA, 2011).

Buscando superar o viés assistencialista e compensatório, estudos como os de Oliveira (2007), Mello et al. (2011) e Vianna (2007) apontam para as possibilidades socioeducativas que os projetos oferecem, evidenciando o seu potencial no processo de emancipação pessoal e coletivo para o desenvolvimento de valores e para o atendimento das necessidades e expectativas dos seus participantes, no que tange aos seus anseios e aspirações, dando vazão aos acordos realizados em nível local.

Para Araújo et al. (2012), os projetos sociais podem contribuir para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, desde que orientados pedagogicamente por teorias e práticas que não

estejam assentadas em representações cristalizadas acerca do esporte, que o concebem como algo naturalmente positivo.

De acordo com os autores, é necessário compreender o esporte para além de si mesmo, pois ele não possui uma “essência positiva”, e os benefícios decorrentes de sua prática dependerão diretamente do uso que dele for feito no contexto dos projetos sociais.

Independentemente da perspectiva teórico-metodológica ou do viés político, a proliferação dos projetos sociais vinculados às atividades físicas e esportivas impactou a ampliação do campo de intervenção profissional em Educação Física e a produção de conhecimento sobre essa temática na área. No que tange à produção do conhecimento, identificamos um aumento significativo no número de pesquisa, mas também constatamos a ausência de estudos que busquem compreender o tema investigado de maneira sistematizada, em um quadro interpretativo mais amplo, que permita identificar os seus avanços e as suas lacunas.

A fim de superar essa questão, este capítulo tem como objetivo analisar a produção acadêmica sobre atividades físicas e esportivas nos projetos sociais, vinculada às revistas científicas da Educação Física. Pretendemos, com isso, produzir um *estado do conhecimentos* sobre a temática. Diferente do *estado da arte*, que busca o levantamento do conhecimento produzido sobre um assunto em vários veículos de socialização (revistas, livros, dissertações, teses etc.), o *estado do conhecimento* se constitui como uma atividade de caráter bibliográfico, que focaliza a produção sobre determinada temática em um único veículo. Para a produção do *estado do conhecimento*, utilizamos as revistas científicas, pois encontramos nelas um dos principais meios de socialização do conhecimento, em face à permanência de seus registros e do seu alcance geográfico (STUMPF, 1997).

3.2 METODOLOGIA UTILIZADA

Este estudo configura-se como uma pesquisa exploratória, que utilizou indicadores bibliométricos para estabelecer o *estado do conhecimento* acerca das atividades físicas e esportivas nos projetos sociais. A utilização desses indicadores possibilita conhecer os aspectos de desenvolvimento de uma ciência ou área e nos permite determinar:

[...] a) el crecimiento de cualquier campo de laciencia, según la variación cronológica del número de trabajos publicados en él; b) el envejecimiento de los campos científicos, según la ‘vida media’ de las referencias de sus publicaciones; c) la evolución cronológica de la producción científica, según el

año de publicación de los documentos; d) la productividad de los autores o instituciones, medida por el número de sus trabajos; e) la colaboración entre los científicos o instituciones, medida por el número de autores por trabajo o centros de investigación que colaboran; f) el impacto o visibilidad de las publicaciones dentro de la comunidad científica internacional, medido por el número de citas que reciben éstas por parte de trabajos posteriores; g) el análisis y evaluación de las fuentes difusoras de los trabajos, por medio de indicadores de impacto de las fuentes; h) la dispersión de las publicaciones científicas entre las diversas fuentes, etc. El desarrollo de indicadores cada vez más fiables es uno de los principales objetivos de la bibliometría (SANCHO, 1990, p. 843).

A partir desses indicadores, traçamos um panorama sobre a produção veiculada por revistas científicas da área acerca das atividades físicas e esportivas nos projetos sociais, identificando os avanços e as possíveis lacunas que possam fornecer subsídios para futuras pesquisas. Para isso, caracterizamos a produção científica quanto: ao número de artigos publicados por periódico; à distribuição temporal dos artigos; à tipologia dos textos; à metodologia utilizada; às temáticas; e à autoria. No processo de análise, dialogamos com literatura pertinente a cada categoria.

Para o desenvolvimento da pesquisa, selecionamos oito revistas científicas da Educação Física brasileiras. São elas: *Licere*, *Motrivivência*, *Motriz*, *Movimento*, *Pensar a Prática*, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)*, *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)*,¹¹ *Revista da Educação Física/UEM*. Como critério de escolha, utilizamos o *webqualis periódicos* da Capes (2014), que classifica as revistas por parâmetros acadêmicos. Selecionamos as revistas mais bem ranqueadas da Educação Física brasileira, que estão situadas nos estratos A2, B1 e B2.¹²

Para a seleção do *corpus* da pesquisa, realizamos a procura dos textos por meio do sistema de busca das revistas, utilizando a combinação dos seguintes termos: *atividades físicas, esportivas e projetos sociais; Educação Física e projetos sociais; Intervenção pedagógica da Educação Física em projetos sociais; projetos sociais e comunidade; projetos sociais e atividades físicas e esportivas; projetos sociais e lazer*. Nessa busca, encontramos um total de 48 artigos. Diante da quantidade de fascículos analisados, consideramos pequeno o número de textos encontrados. Por isso, decidimos efetuar um mapeamento mais aprofundado. Nesse sentido, uma nova procura dos artigos foi realizada por meio da leitura dos títulos e, em casos de dúvidas, dos resumos dos

¹¹ A revista mencionada recebeu esse nome a partir do ano de 2004. Anteriormente, era conhecida como *Revista Paulista de Educação Física*.

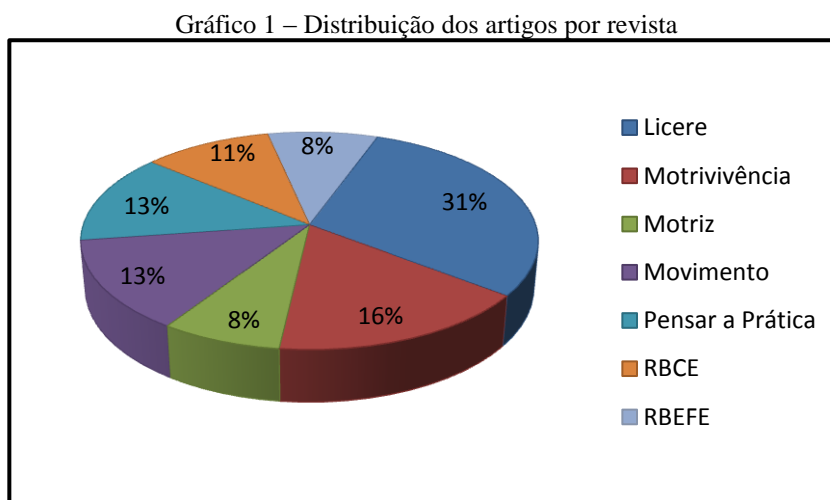
¹² A Educação Física brasileira não conta com revistas nacionais no estrato A1.

trabalhos ou dos textos na íntegra. Foram analisados todos os fascículos publicados nas oito revistas selecionadas, desde o primeiro até o último número editado no ano de 2014.

Neste segundo levantamento, foram encontrados 102 artigos que têm proximidade com a temática pesquisada, pois dialogam com as políticas públicas de esporte e lazer, com os programas sociais do governo e com os projetos sociais. Entretanto, após leitura dos resumos e de textos na íntegra, selecionamos apenas aqueles que tratam especificamente dos projetos sociais, de acordo com a compreensão assumida neste trabalho. Ao final desse processo, chegamos a um *corpus* de 67 artigos.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

No levantamento realizado, encontramos 67 artigos distribuídos nas revistas analisadas da seguinte maneira: 20 artigos na Licere, 11 na Motrivivência, 9 na Movimento, 9 na Pensar a Prática, 7 na RBCE, 6 na RBEFE e 5 na Motriz. Na Revista de Educação Física da UEM, não foi encontrado nenhum texto. O Gráfico 1 demonstra a distribuição dos artigos por revista:



Fonte: Elaboração dos autores.

Verificamos que 73% da produção está concentrada em quatro revistas (Licere, Motrivivência, Movimento e Pensar a Prática). Dentre elas, a Licere é a que publicou o maior número de artigos (20), correspondendo a 31% do total. Por se tratar de uma revista que discute o lazer, inferimos que o número significativo de publicações possa estar vinculado à associação dos projetos sociais a esse campo, pois, segundo Almeida e Silva (2012) e também Vianna e Lovisolo (2011), a oferta

de lazer como ocupação do tempo livre de crianças e adolescentes é marcante nos projetos sociais.

Considerando que o lazer é um direito social e os projetos, em sua maioria, são lócus de promoção social, é possível compreender a relação entre ambos, se pensarmos, também, a partir do contexto legal brasileiro, pois a Constituição Federal de 1988 traz, em seu art. 217, a determinação de que é dever do Estado promover práticas desportivas formais e não formais e complementa com o § 3º que o incentivo ao lazer deve ocorrer como forma de promoção social (BRASIL, 1988).

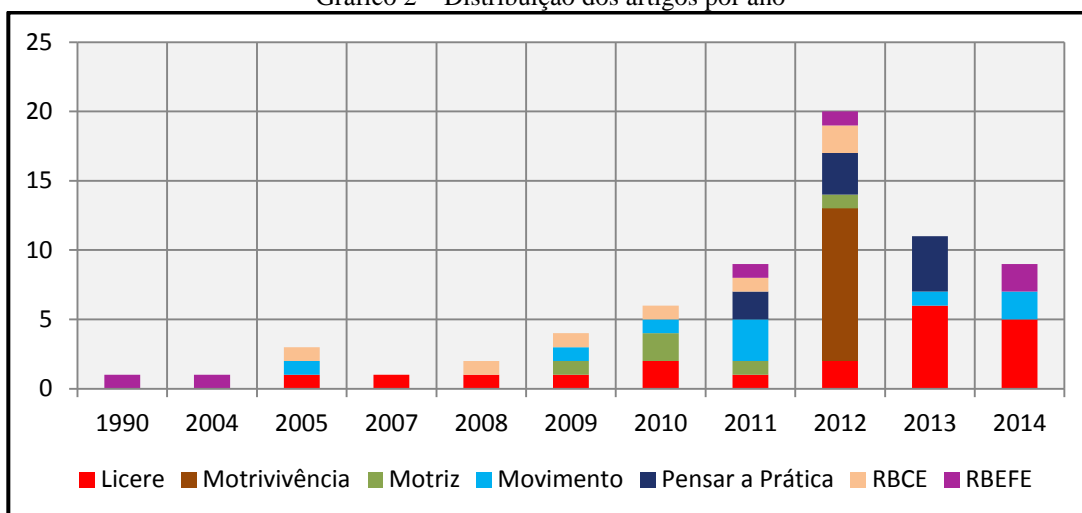
O número elevado de publicações da Motrivivência (11 textos) deve-se à edição temática de 2012 que abordou, exclusivamente, o tema projetos sociais e publicou 10, dos 11 artigos encontrados. O percentual identificado na Movimento (13%) e na Pensar a Prática (13%) talvez possa ser explicado por se tratar de revistas com escopo mais amplo que, historicamente, dialogam, segundo suas políticas editoriais, com temas relacionados com o campo da Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais, principalmente em seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais.

Em contrapartida, temos a Revista da UEM, também de escopo amplo, na qual não foi encontrado artigo associado ao tema pesquisado. Supomos que essa ausência possa estar vinculada ao fato de a revista, por tradição, ter estabelecido, por determinado período, um maior diálogo com as áreas da saúde e da biodinâmica. Entretanto, apesar de não termos encontrado artigos referentes à temática desta pesquisa, recentemente, percebemos a presença de temas sobre os aspectos socioculturais e pedagógicos da Educação Física na mencionada revista.

3.3.1 Distribuição temporal dos artigos

Na análise da distribuição dos artigos ao longo dos anos, observamos que a primeira publicação sobre a temática ocorreu em 1990, na RBEFE, conforme apresentado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Distribuição dos artigos por ano



Fonte: Elaboração dos autores.

Desde o aparecimento do primeiro artigo sobre a temática nas revistas analisadas, que ocorreu em 1990, até o ano de 2004, somente um artigo foi publicado. Percebemos que, a partir de 2007, a distribuição da produção nas revistas investigadas passou a ser contínua. De 2001 a 2010, foram publicados 17 artigos e, entre 2011 e 2014, um total de 49. Considerando os anos compreendidos nesta pesquisa, a revista *Licere* apresentou maior regularidade na publicação de artigos sobre a temática, pois só não veiculou publicações com esse tema em 1990 e 2004.

Hecktheur e Silva (2011) afirmam que a discussão sobre projetos sociais no meio acadêmico, na década de 1990, foi fomentada pelo livro “Cidadãos não vão ao paraíso” (ZALUAR, 1994), obra continuamente referenciada na problematização de projetos sociais esportivos. Com base nos dados encontrados nesta pesquisa, percebemos que, aproximadamente, dez anos depois da primeira publicação, essa temática voltou à tona nos anos 2000 nas revistas científicas.

As mudanças no cenário político brasileiro podem nos ajudar a compreender essa retomada de publicações nos anos 2000. Sader (2005) mostra que o Estado passou a renunciar aceleradamente às suas funções sociais e públicas e a fortalecer o setor privado e a sociedade civil, criando um caráter de desresponsabilização perante os direitos sociais. Com isso, surge a ideia de ação minimalista do Estado, que transfere os serviços públicos para a esfera privada e o chamado “terceiro setor” (MONTAÑO, 2010).

Segundo Teixeira e Athayde (2014), com a diminuição da atuação do Estado na garantia dos direitos sociais, o terceiro setor ganha espaço e as ações passam a ocorrer por meio de parcerias entre público e privado, abrindo caminhos para a implementação de projetos sociais ofertados por Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips) e/ou instituições privadas.

A partir da segunda década dos anos 2000, percebemos um aumento na produção sobre a temática pesquisada, concentrando, nos últimos quatro anos analisados, 73% dos artigos. É nesse período (2011 a 2014) que as revistas registraram o maior número de publicações sobre o tema, conforme demonstrado a seguir:

Tabela 1 – Produção temporal de 2011 a 2014

REVISTAS	Ano			
	2011	2012	2013	2014
Licere	1	2	6	5
Motrivivência	0	11	0	0
Motriz	1	1	0	0
Movimento	3	0	1	2
Pensar a Prática	2	3	4	0
RBCE	1	2	0	0
RBEFE	1	1	0	2

Fonte: Elaboração dos autores.

A Licere teve o pico de produção em 2013, com 6 artigos; a Motrivivência, em 2012, com 11 artigos; a Motriz com uma publicação em 2011 e uma em 2012; a Movimento, em 2011, com três artigos; a Pensar a Prática, em 2013, com quatro textos; a RBCE, em 2012, com dois textos; e a RBEFE com duas publicações em 2014.

Os dados demonstram que o ano de 2012 foi o que concentrou maior número de artigos, com 20 textos distribuídos em seis revistas. Como mencionamos, esse aumento significativo na produção foi proporcionado pela edição especial da revista *Motrivivência* que se configurou como um dossiê intitulado *Programas Sociais de Esporte e Lazer na Escola e na Comunidade*, na qual foram publicados dez artigos.

A presença desse dossiê, segundo o seu editorial, busca problematizar temas de relevância social por meio de “[...] reflexões críticas e propositivas sobre a forma e o conteúdo dos programas sociais de esporte e lazer que vêm sendo desenvolvidos na escola e na comunidade por instituições governamentais e não governamentais (terceiro setor)” (SILVA; PIRES, 2012, p. 9).

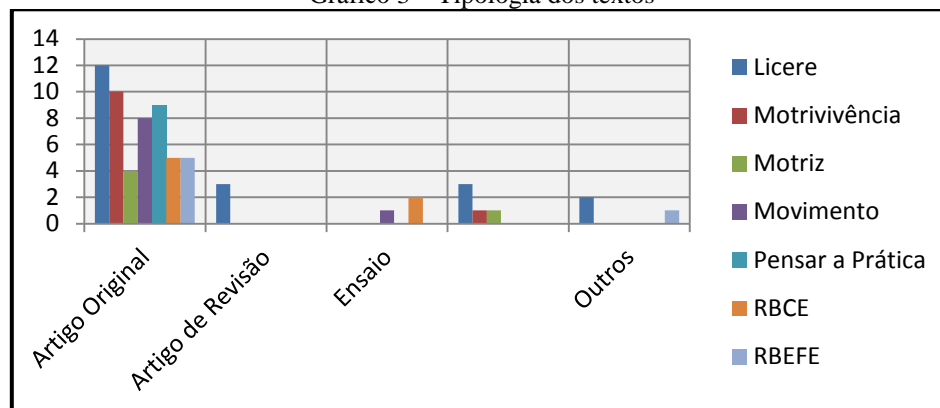
A produção desse dossiê reflete o redirecionamento das políticas esportivas fomentadas no início da década de 2000, que impactou o aumento do número de projetos sociais e a produção acadêmica sobre eles. A partir de 2003, com a desvinculação do esporte da pasta do turismo, houve uma alteração nas políticas públicas direcionadas ao campo esportivo, com ações específicas para o esporte em sua dimensão comunitária, buscando atender, desse modo, a um princípio da Constituição, que o afirma como um direito social (BRASIL, 1988, Art. 217). Apesar do orçamento ainda incompatível com as demandas existentes, o Governo Federal formulou uma política nacional para o setor (MATIAS, 2013), viabilizando ações, por meio de parcerias e convênios, com Estados, Municípios e organizações do terceiro setor.

3.3.2 Tipologia dos textos

Os artigos encontrados foram analisados de maneira a identificá-los segundo sua tipologia. Foram classificados¹³ em: artigos originais, artigos de revisão, ensaios e relatos de experiência. Os textos que não se enquadraram nessas categorias foram classificados como outros, conforme demonstra o Gráfico 3:

¹³ Utilizamos, para esta categorização, a classificação apresentada pelas próprias revistas.

Gráfico 3 – Tipologia dos textos



Fonte: Elaboração dos autores.

Dos 67 textos encontrados, 53 foram classificados como artigos originais; cinco como relatos de experiência; três como artigos de revisão; três ensaios e três como outros.

Dos 53 textos classificados como artigos originais, doze foram publicados na Licere, dez na Motrivivência, quatro na Motriz, oito na Movimento, nove na Pensar a Prática, cinco na RBCE e cinco na RBEFE. Os textos selecionados nesta categoria apresentam dados originais e incluem análise descritiva e/ou inferências de dados próprios.

Dos cinco textos classificados como relatos de experiência, três foram publicados na Licere, um na Motrivivência e um na Motriz. Esses textos buscam socializar práticas vivenciadas a partir da temática abordada nesta pesquisa.

A Licere publicou os três textos classificados como artigos de revisão. Eles buscam fazer reflexões sobre os projetos sociais e a Educação Física, a partir de uma revisão na literatura, conforme a especificidade de cada artigo.

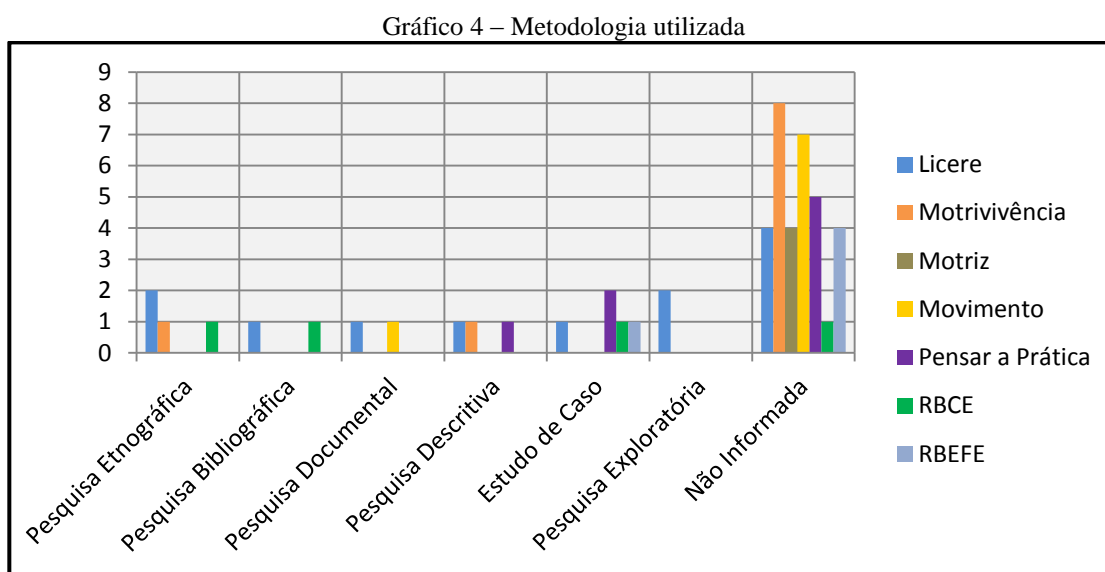
Encontramos, ainda, três resumos de dissertações e/ou teses, dois publicados na Licere (em seção intitulada pela revista como “Tome Ciência”) e um na RBEFE que, no gráfico, apresentamos como outros. Por fim, encontramos três textos classificados como ensaio: um na Movimento e dois na RBCE. São textos literários expondo ideias, críticas e reflexões sobre a temática estudada, demarcando o ponto de vista pessoal dos autores sobre o tema.

Os artigos originais desempenham papel importante para o crescimento e consolidação acadêmico-científica da Educação Física como área de conhecimento (TANI, 2014). A ênfase na publicação de artigos originais pode ser explicada, dentre outros fatores, pela inserção das revistas nas bases indexadoras, o que determina um maior percentual de textos dessa natureza. Além de as revistas priorizarem a publicação de artigos originais, Job, Mattos e Ferreira (2013)

identificam que há preferência dos leitores por esse tipo de publicação. Empreendemos uma análise específica sobre a metodologia utilizada nesses textos, pois ela se configura como aspecto central do artigo original.

3.3.3 Metodologia utilizada nos artigos originais

Buscamos identificar a metodologia utilizada nos 53 artigos originais. Para isso, realizamos a leitura dos resumos e, quando necessário, dos textos na íntegra. Os resultados são apresentados no Gráfico 4:



Fonte: Elaboração dos autores.

Dos 53 artigos originais, 33 (63%) não informam claramente a metodologia utilizada, havendo imprecisões entre métodos, instrumentos e fontes. Por vezes, o termo “pesquisa qualitativa” é empregado de maneira genérica para designar estudos com diferentes procedimentos metodológicos.

Para os trabalhos que relatam apenas os instrumentos de coleta de dados, classificamos a metodologia como não informada. Dos que declaram o método utilizado, o estudo de caso tem o método com maior incidência, com cinco textos: um na Licere, dois na Pensar a Prática, um na RBCE e um na RBEFE. A pesquisa etnográfica foi utilizada em quatro textos: dois na Licere, um na Motrivivência e um na RBCE. A pesquisa exploratória aparece em dois textos na Licere. A pesquisa bibliográfica foi encontrada em um texto da Licere e um da RBCE. A pesquisa

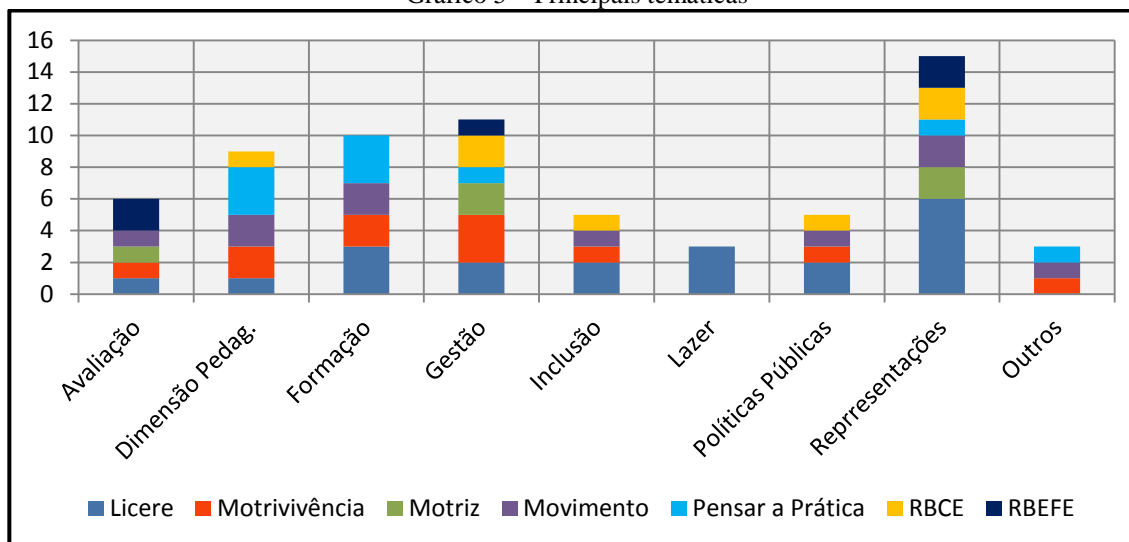
descritiva foi localizada na *Licere*, *Motrivivência* e *Pensar a Prática* com um texto publicado em cada revista. No Gráfico 4, apresentamos dois textos como análise de conteúdo na intenção de agrupá-los quanto à proximidade de metodologias utilizadas. O primeiro, publicado na *Pensar a Prática*, refere-se à análise do conteúdo para estudo das representações, e o segundo, da *RBCE*, reporta-se à análise do discurso. Encontramos, ainda, dois que utilizaram pesquisa documental, um na *Licere* e um na *Movimento*.

Com base nas metodologias utilizadas nos artigos originais, constatamos dois pontos de reflexão e de encaminhamento para novos estudos: o primeiro está relacionado com o rigor, por parte dos autores, na consistência metodológica dos estudos e na afinidade do método com o objeto de pesquisa; o segundo ponto está associado ao investimento em pesquisas provenientes de realidades concretas, tendo em vista que, historicamente, os projetos sociais têm se pautado em ações externamente orientadas em suas intervenções, que consideram os sujeitos das camadas populares como incapazes para pensar e agir sobre si mesmos (MELLO, 2007). Tal fato tem gerado dificuldade de retenção e altos índices de evasão nesses projetos, decorrentes da divergência entre as intenções dos gestores e as expectativas dos seus usuários (VIANNA; LOVISOLO, 2011).

3.3.4 Temáticas

Os 67 artigos analisados tratam de temáticas variadas, que foram classificadas em nove categorias. Essas categorias foram construídas pelos autores do texto, observando os objetos e objetivos de cada artigo, agrupando-os de acordo com as suas proximidades temáticas. Inicialmente, classificamos os textos em 21 categorias, que, após releitura do material, foram condensados em nove categorias analíticas, como demonstra o Gráfico 5:

Gráfico 5 – Principais temáticas



Fonte: Elaboração dos autores.

Dos 67 artigos analisados, quinze textos abordam a temática *representações*; onze tratam da *gestão* dos projetos sociais; dez contemplam a *formação*; nove focalizam a *dimensão pedagógica*; seis discutem a *avaliação*; cinco a *inclusão*; cinco as *políticas públicas*; três tematizam o *lazer*; e, por fim, três abordam temas distintos. As temáticas mais recorrentes são: representações (22%), gestão (16,5%) e formação (15%). Nesta última, identificamos nove textos que tratam de formação e capacitação docente para atuação em projetos sociais e um texto que aborda o perfil desse profissional.

Compondo a categoria representações, agrupamos textos que “dão voz” aos participantes dos projetos sociais. Nesse sentido, observamos quatro artigos que buscam compreender os sentidos atribuídos por crianças, adolescentes, pais e profissionais aos projetos sociais; três textos tratam das expectativas e apropriações dos usuários em relação aos projetos que frequentam; dois focalizam a percepção da mídia e da comunidade acerca de projetos sociais; dois abordam as representações dos participantes sobre a intervenção; e um texto trata dos motivos para procura de projetos sociais. As representações encontradas nesses textos rompem com a visão que concebe os projetos sociais como um local de ocupação do tempo ocioso de crianças e adolescentes na intenção de afastá-los dos efeitos negativos das ruas.

Apesar de os textos analisados considerarem as representações dos participantes sobre os projetos sociais, o que significa um grande avanço para a área, poucos são aqueles que dão visibilidade aos acordos realizados em nível local, que valorizam as expectativas e interesses desses sujeitos

nas mediações pedagógicas promovidas pelos projetos. Vianna e Lovisolo (2011, p. 285) afirmam que:

Apesar do crescimento do número de projetos com as características mencionadas, a teorização existente sobre as relações do esporte com grupos submetidos a riscos ou marginalizados pela pobreza, não parece atentar para o que diz respeito ao entendimento das racionalidades locais dos agentes do processo de intervenção, ou seja, para ações das crianças e jovens em relação aos programas. O esporte aparece como atividade alternativa dominante à rua. O suposto é que crianças e jovens gostam do esporte e que, portanto, participarão dos projetos.

Para Thomassim e Stigger (2013), são as relações sociais de um determinado contexto que dão significados ao esporte e às atividades físicas, portanto a contextualização e o estabelecimento de acordos com os participantes deve ser uma preocupação dos projetos sociais e de seus gestores.

A gestão dos projetos sociais vem sendo uma temática de interesse nas pesquisas, tornando-se o fio condutor dos textos agrupados nessa categoria. Apresentamos, no Gráfico 5, os artigos que se propuseram a discutir formas de gerir um projeto, com nove estudos que tratam diretamente da gestão/administração e dois que se referem a maneiras de administrar o acesso aos projetos sociais e às suas orientações pedagógicas.

Os artigos sobre gestão discutem a qualificação no gerenciamento dos projetos sociais (COLOMBO et al., 2012). Na análise desses textos, encontramos pressupostos norteadores para o gerenciamento dos projetos a partir de uma perspectiva de emancipação humana, que supere a visão assistencialista. Nesse sentido, Correa (2008) afirma que a gestão é fator importante e inicial para o sucesso dos projetos sociais em seu potencial de mediação, pois os conceitos de gestão propiciarão projetos efetivamente transformadores.

Que reconheçamos a necessidade de recorrer aos conhecimentos técnico-administrativos como uma forma de aumentar a eficácia, a eficiência e o impacto dos projetos sociais voltados para a EF, o esporte e o lazer [...]. Conhecer os conceitos e incorporar as reflexões apresentadas neste ensaio não representará projetos eficientes e eficazes socialmente. Para tal, será necessário engajá-los a um pensamento emancipatório que enxergue as comunidades ‘vulneráveis’ como sujeitos da transformação social (CORREA, 2008, p. 103).

Classificamos nove textos na categoria formação. Trata-se de trabalhos que evidenciam a presença do professor de Educação Física no contexto dos projetos sociais e discutem a necessidade de uma formação que contemple as especificidades desse campo de atuação

profissional. Corroborando essa ideia, Alves, Chaves e Gontijo (2012) ressaltam que conhecer os contextos de vulnerabilidade possibilita ao professor a elaboração de estratégias e práticas que contribuem para a promoção da inclusão social. Entretanto, há uma lacuna na formação inicial que sinaliza a necessidade de discussões acerca das particularidades e demandas desse campo de atuação, já que grande parte dos cursos de formação em Educação Física não aborda essa temática em seus currículos (GARANHANI; EL TASSA, 2013). Para esses autores, a formação deve se constituir no e com o contexto de atuação profissional, em que a teoria é confrontada com as demandas concretas que emergem dos cotidianos dos projetos sociais, contribuindo, assim, para uma docência socialmente referenciada.

Seis textos foram classificados na categoria avaliação. Três deles referem-se diretamente à avaliação de projetos sociais específicos, no que tange ao alcance dos seus objetivos; um estudo discute a aquisição e desenvolvimento de valores nesse contexto; um avalia a questão de gênero nos projetos sociais; e, por fim, um texto focaliza a avaliação no viés da saúde. São textos que superam avaliações quantitativas, majoritariamente presentes no contexto dos projetos sociais, e buscam avaliá-los para além do número de matrículas que recebem. Nesse sentido, Vianna e Lovisolo (2009) já demonstram tal preocupação ao tratarem a questão da evasão nos projetos sociais, mostrando que as suas causas são pouco consideradas. Para os autores, embora o número de crianças e jovens que aderem aos projetos sociais seja crescente, também é grande o rodízio de entrada e saída. Essa rotatividade nos projetos sociais dificulta o alcance de um processo relevante de socialização, mas que pode ser superado pela “[...] construção de acordos entre as propostas institucionais e as expectativas dos participantes” (VIANNA; LOVISOLO, 2009, p. 160).

Na categoria dimensão pedagógica, agrupamos sete textos. Seis deles discutem o trato pedagógico dos esportes e da capoeira nos projetos sociais e um focaliza, de maneira abrangente, alguns pressupostos pedagógicos para mediar a intervenção do professor de Educação Física nesse contexto. Hiram e Montagner (2012) sinalizam que é preciso refletir sobre como esses conteúdos são ofertados nos projetos, na tentativa de superar a falta de continuidade no ensino dos esportes, que tem motivado a saída de adolescentes e jovens desses contextos. A pesquisa de Mello (2007), contrariando as “concepções críticas” da Educação Física, que apontam a competição como fator de exclusão social, mostra a importância dessa dimensão do esporte para a motivação e a retenção dos praticantes nos projetos. Para o autor, a competição não possui uma “essência” boa ou ruim, é o uso que fazemos dela que pode torná-la benéfica ou maléfica aos

processos de inclusão e socialização objetivados pelos projetos sociais e destaca, no sentido de Elias e Dunning (1992), a “excitação positiva” que a competição provoca nos sujeitos, motivando-os a continuarem e reatualizarem as suas expectativas em relação à prática esportiva.

Na categoria inclusão, os cinco textos selecionados discutem os projetos sociais como forma de socialização e melhora na qualidade de vida das crianças, adolescentes e jovens inseridos em contextos de vulnerabilidade social. Três dos textos abordam a inclusão social, um a integração social e um a dicotomia inclusão/exclusão. Em síntese, os trabalhos agrupados nesta categoria discutem a inclusão na perspectiva de acesso aos bens culturais (práticas esportivas) de indivíduos que foram alijados a eles por motivos socioeconômicos.

Três textos foram classificados na categoria lazer. São trabalhos que relacionam os projetos sociais com o campo do lazer, discutindo-os como estratégias de socialização positiva para a ocupação do tempo disponível de crianças, adolescentes e jovens das periferias urbanas. Na categoria políticas públicas, agrupamos textos que discutem os projetos sociais como alternativas para a materialização de direitos sociais associados ao lazer e ao esporte. Por fim, construímos a categoria “outros” para agrupar textos cujos objetos não apresentam familiaridade com as temáticas propostas: um trata da agressividade, gênero e raça no contexto dos projetos sociais; outro focaliza a memória; e, por fim, um texto discute matrizes teóricas que orientam os projetos sociais.

A pluralidade de temáticas identificadas nos artigos analisados denota a abrangência da discussão sobre os projetos sociais, em que diferentes disciplinas têm sido mobilizadas para a compreensão desse campo. Em comum, os textos indicam a necessidade de superar os vieses utilitarista, moralista e compensatório que estão na gênese dos projetos sociais no Brasil.

3.3.5 Autorias

Na análise da autoria da produção, verificamos que os 67 artigos foram escritos por 145 autores, apresentando uma média de 2,1 autores por trabalho. Observamos um alto índice de autoria coletiva, constatando que apenas 11 textos são assinados por um autor, como demonstra a Tabela 2:

Tabela 2 – Autoria dos artigos

Revista	Tipo de Produção			
	Individual		Coletiva	
	n°	%	n°	%
Licere	4	36,5	16	29
Motrivivência	3	27,5	8	14
Motriz	0	0	5	9
Movimento	1	9	8	14
Pensar a Prática	1	9	8	14
RBCE	1	9	6	11
RBEFE	1	9	5	9
TOTAL	11	100	56	100

Fonte: Elaboração dos autores.

Os dados demonstram que autoria coletiva equivale a 83,5% da produção total e que há predomínio desse tipo de autoria em todas as revistas analisadas. O resultado segue o que foi apresentado por Lazarotti Filho et al. (2012), ao analisarem a produção científica da área em oito revistas e apontarem que a autoria compartilhada vem se apresentando como preferência dos investigadores da Educação Física.

Dos textos analisados que apresentam autoria coletiva, vinte foram assinados por dois autores, vinte por três autores, nove por quatro autores, quatro por cinco autores e três por seis autores.

Os dados indicam que a característica da autoria na Educação Física vai ao encontro de uma tendência detectada nas ciências em geral que verifica o aumento da autoria coletiva nas publicações científicas (MEADOWS, 1999; VILAN FILHO et al., 2008; SILVA; TAVARES; PEREIRA, 2010; VILAN FILHO, 2010). Na visão de Meadows (1999), a ideia de trabalho em equipe se consolidou após a Segunda Guerra Mundial e, atualmente, tem grande impacto tanto na comunicação formal quanto na informal. Por isso, a colaboração entre autores na realização de

pesquisas tem sido bastante estimulada pelas agências de fomento, universidades e prestigiada por editores, avaliadores e grupos de pesquisa, como destacam Vilan Filho et al. (2008).

Vários fatores são apontados como incentivadores da colaboração: a interdisciplinaridade; o aumento da especialização da ciência; os altos custos dos equipamentos/investimentos; os vínculos profissionais e pessoais do pesquisador; a ampliação do número de eventos científicos, dentre outros (VANZ; STUMPF, 2010; VILAN FILHO, 2010). Além desses, o aumento da produtividade científica também é fator decisivo, já que existe correlação entre colaboração e produtividade.

De acordo com Vanz e Stumpf (2010), a máxima *publish or perish* aumenta a pressão para incluir tantos autores quanto possível em um artigo e, no Brasil, as avaliações das agências financiadoras podem constituir um fator que impulsiona o trabalho em colaboração, já que, para ser bem avaliado, o pesquisador precisa publicar e acaba fazendo da coautoria um meio para aumentar o número total de publicações e atender à cobrança de produção. Segundo Bufrem (2010), a política é decisiva na disseminação e fortalecimento da colaboração, influenciando tanto a coautoria quanto as redes de colaboração. Concordamos com o autor, mas entendemos que a colaboração também se constitui como uma forma de organização dos grupos de pesquisa para a consolidação da área.

É preciso considerar que um número muito elevado de publicações de autoria coletiva, principalmente em um curto espaço de tempo, pode gerar discussão nas diferentes áreas, levando à indicação de que somente aqueles que deram efetiva contribuição para a realização do trabalho o assinem. Para Monteiro et al. (2004), a indicação decorre do fato de parecer existir um certo “acordo de reciprocidade” entre os pesquisadores, em que pessoas são convidadas a assinar o texto mesmo sem terem colaborado.

Entretanto, a autoria coletiva pode estar associada também à produção dos projetos de pesquisa existentes na pós-graduação. Nessa etapa da formação, as pesquisas realizadas fazem parte de projetos maiores que englobam diversos pesquisadores e de onde derivam artigos científicos elaborados por vários autores na produção do conhecimento. Ao analisarmos o conjunto de autores, verificamos que dos 145 identificados, um grupo de apenas 20 produziu mais de um artigo, como apresentado a seguir:

Tabela 3 – Autores com mais produção

Autor	Recorrência
Doralice Lange Souza	6
Suélen B. Castro Eiras	6
Sebastião Josué Votre	6
André da Silva Mello	4
Hugo R. Lovisolo	3
Roberto R. Paes	3
Andréa Leal Vialich	3
Marcelo Paula de Melo	2
Luiz E. C. Thomassim	2
Larissa Rafaela Galatti	2
José Antônio Vianna	2
Heliana Castro Alves	2
Heitor de A. Rodrigues	2
Gisele Viola Machado	2
Fernando M. Mezzadri	2
Elisandro S. Wittizorecki	2
Daniela T. Gontijo	2
Ana A. N. Oliveira	2
Aline D. Chaves	2
Amarílio Ferreira Neto	2

Fonte: Elaboração dos autores.

Nesse grupo, treze publicaram dois artigos, três publicaram três textos, um autor publicou quatro textos e três autores produziram seis textos sobre a temática investigada. Esses dados demonstram que, na perspectiva da produtividade, tal situação se aproxima do que foi preconizado pela Lei de Lotka ou Lei do Quadro Inverso, que se fundamenta na premissa básica

de que alguns pesquisadores, em uma determinada área do conhecimento, produzem muito e muitos pesquisadores produzem pouco.

Dos vinte autores mais produtivos dentro da temática investigada, apenas dois apresentam publicação individual: Luiz Eduardo Cunha Thomassim com uma publicação individual e uma coletiva e Marcelo Paula de Melo com suas duas publicações produzidas individualmente. Os demais são autores de artigos realizados em colaboração, evidenciando o que é apontado na literatura científica, isto é, a autoria coletiva também associada à produtividade, além da visibilidade e ao impacto. Para Meadows (1999), quanto maior o percentual de autoria de uma determinada área, maior sua produtividade global. Entretanto, cabe ressaltar que associar a produção coletiva apenas a questões de produtividade é uma visão reducionista, pensando nas pesquisas como algo externamente orientado para o produtivismo.

Assim, compreendendo a coautoria como um indicador de colaboração, verificamos, na análise do núcleo formado pelos sete autores mais produtivos (Tabela 3), a confirmação de uma tendência apontada pelos estudos, a de que ela começa nas relações entre orientador e orientando. Dos três autores que produziram seis artigos, duas pesquisadoras, Doralice Lange e Suélen Barbosa, são orientadora e orientanda, respectivamente, e assinam todas as publicações juntas, que são produtos da dissertação da orientanda. O outro autor, Sebastião Votre, que publicou seis textos, é orientador do pesquisador que publicou quatro artigos. Todas as publicações assinadas pelos dois são resultantes da tese do orientando.

No grupo de três autores que publicaram três artigos, Hugo Lovisolo registra dois textos com seu orientando de doutorado, José Antônio Vianna, e um com André Mello, de quem foi membro da banca no doutorado. Posteriormente, foi convidado a incorporar suas contribuições na redação do artigo. Dos três textos publicados por Roberto Rodrigues Paes, dois são em coautoria com orientandas do mestrado (Gisele Machado e Larissa Galatti). Os três artigos publicados por Andrea Leal são assinados em coautoria com Doralice Lange, sua orientadora na graduação, e com Suélen Barbosa, orientanda de Doralice.

Na visão de Vanz e Stumpf (2010), as relações informais entre cientistas dão origem à grande parte das colaborações em pesquisa e muitas delas são estabelecidas durante o período de treinamento do pesquisador, como no seu doutorado ou pós-doutorado. Dessa forma, torna-se frequente a colaboração entre professores e alunos.

Além disso, cabe destacar que, ao publicarem artigos resultantes de suas dissertações e teses em coautoria com seus orientadores ou membros das bancas, os pesquisadores estão transformando a literatura cinzenta (dissertações, teses, comunicações em eventos, relatórios técnicos e outros de divulgação restrita) em literatura branca (livros, capítulos e artigos) dando a essas produções maior visibilidade e cumprindo um ciclo desejável na produção da ciência.

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Estabelecemos o *estado do conhecimento* sobre a Educação Física em projetos sociais em oito revistas científicas da área e encontramos 67 artigos que apontam o crescimento do número de projetos sociais bem como da produção de conhecimento sobre esses projetos. Das análises empreendidas, destacamos o aumento no fluxo de produção, a inconsistência metodológica e a importância de metodologias que atuam no cotidiano dos projetos sociais, temática de maior recorrência, e a prevalência da autoria coletiva.

O fluxo de produção sobre projetos sociais na área da Educação Física se caracterizou por um crescimento maior na segunda década dos anos 2000. Dos artigos encontrados, 49 foram publicados entre 2011 e 2014. Esse aumento na produção pode estar relacionado com a política de Estado mínimo e políticas paliativas implementadas pelos governos brasileiros nesse período. Ao analisar os dados em diálogo com a literatura, percebemos que tais políticas não rompem com os fatores que geram as desigualdades, mas “lançam mão” de medidas paliativas para amenizar as diferenças sociais.

As questões metodológicas nos levaram a levantar dois pontos principais de análise: um estrutural e um de atuação. O estrutural está associado ao fato de que, de maneira geral, existe uma inconsistência/imprecisão metodológica nos textos encontrados, pois muitos artigos analisados não informam claramente a metodologia utilizada. Outro ponto, que chamamos de atuação, refere-se às metodologias para atuar com pesquisas sobre projetos sociais. Tendo em vista que, historicamente, os projetos sociais têm se pautado em ações externamente orientadas, a análise das metodologias mostrou a necessidade de mais estudos realizados no cotidiano dos projetos sociais, para assim compreender as racionalidades locais, os motivos para a ação, os sentidos, interesses e necessidades dos praticantes.

Ao categorizarmos os textos conforme suas proximidades temáticas, percebemos que 22% dos artigos analisados contemplam a temática “representações”, estabelecendo discussões sobre a

participação em projetos sociais e os sentidos e significados atribuídos por seus participantes. O fato de o maior número dos textos abordar as representações (15) fornece indícios de uma tendência de superação e ruptura com o viés que pressupõe uma ação determinada de maneira externa nos projetos sociais e sinaliza avanços em relação ao deslocamento de um modelo assistencialista para um modelo que atribui protagonismo aos seus participantes, considerando os seus interesses como possibilidade para organização pedagógica desses projetos.

Quanto à autoria, a produção do conhecimento aqui investigada mostrou-se em consonância com a tendência detectada nas ciências em geral, que verifica o aumento da colaboração nas autorias das publicações científicas. Os dados demonstram a prevalência da autoria coletiva (83,5% da produção total), indicando que esta predomina em todas as revistas analisadas. A autoria compartilhada vem se apresentando como preferência dos investigadores da Educação Física, uma ação que tem sido estimulada pelas agências de fomento e universidades.

Diante do *estado do conhecimento* produzido, percebemos que há uma lacuna no conhecimento sobre as atividades físicas e esportivas nos projetos sociais, que se refere ao como fazer. Faltam estudos que abordem a produção de ações pedagógicas que consigam utilizar os sentidos dos participantes dos projetos sociais. Os achados desta pesquisa apontam para a necessidade de se compreender as relações que os participantes estabelecem com as atividades ofertadas pelos projetos sociais.

Percebemos um avanço em relação à concepção dos projetos sociais, pois, nos textos analisados, eles não são abordados como instrumentos compensatórios e assistencialistas, mas ainda faltam avanços em termos metodológicos. Por fim, gostaríamos de apontar a necessidade de outros estudos que sinalizem como operar no cotidiano dos projetos sociais com metodologias que busquem a centralidade dos sujeitos, atuando a partir do princípio de concretamente dar visibilidade ao que os sujeitos pensam para que o projeto social de fato atenda à maneira de pensar e agir dos participantes.

4 CAPÍTULO III - A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O PROJETO CENTRO SOCIAL SÃO JOSÉ DE CALASANZ: ANÁLISES DAS PRÁTICAS DOS EDUCANDOS

4.1 INTRODUÇÃO

No capítulo anterior, percebemos que, embora os estudos apontem para a necessidade de auscultar os participantes dos projetos sociais, no sentido de compreender os seus interesses, necessidades e expectativas, ainda há lacunas em relação às possibilidades de materialização dessa intenção.

O desafio refere-se ao como fazer, ou seja, como operar no cotidiano dos projetos sociais com metodologias que buscam dar visibilidade aos anseios dos sujeitos. Isso nos coloca diante da necessidade de compreender as relações que os praticantes estabelecem com as atividades ofertadas pelos projetos sociais.

Neste capítulo, a nossa intenção é entender, por meio das práticas cotidianas (CERTEAU, 1985),¹⁴ o consumo produtivo que os educandos fazem das atividades mediadas pelo projeto. Segundo Certeau (1994), consumo produtivo é a maneira como os sujeitos transformam os bens culturais que lhes são ofertados, sinalizando que os praticantes do cotidiano não consomem passivamente esses bens.

Em um quadro mais amplo, isso nos ajudará a compreender os sentidos construídos pelos praticantes do CSSJC acerca do projeto, em suas relações com as atividades físicas e esportivas. Acreditamos que esse entendimento pode, de maneira complementar, contribuir para uma análise qualitativa do projeto investigado fornecendo subsídios para que gestores e educadores de projetos sociais possam orientar as suas ações pedagógicas em consonância com as expectativas do seu público-alvo.

Aproximar as expectativas dos educandos das ações dos gestores converge com o anseio do dirigente do projeto, que produziu o seguinte relato quando apresentamos a pesquisa aos educadores do CSSJC:

Será muito bom ter esta pesquisa acontecendo aqui. Será uma forma de avaliação do projeto e isto é muito importante. Nossas avaliações são sempre internas. Será importante ter uma avaliação dessa natureza, assim poderemos ver

¹⁴ Para Certeau (1994), as práticas referem-se às lógicas de ações que precisam ser compreendidas a partir dos usos que os sujeitos fazem delas.

os pontos que precisam ser melhorados e isto ajudará o projeto a avançar (MARCELINO¹⁵ – Dirigente do CSSJC).

Nesse sentido, focalizamos tanto as práticas que foram bem-sucedidas, na perspectiva dos praticantes, quanto aquelas que geraram conflitos entre educandos e educadores, pois acreditamos na potência do cotidiano para a construção de um conhecimento identitário e socialmente referenciado.

Ferrazo (2008, p. 27) destaca a importância das práticas nos estudos com o cotidiano e afirma que “[...] é na e pela prática cotidiana do homem comum que se produzem as condições de transformação do impossível em possível”. A realidade cotidiana e as práticas que nela se materializam são também foco da *etnopesquisa implicada* (MACEDO, 2012) – metodologia adotada neste capítulo – pois, por meio das práticas, é possível compreender os processos culturais e pedagógicos vividos por pessoas plurais, que têm suas identidades construídas nos encontros com os outros.

Para Certeau (1985), as práticas apresentam duas dimensões indissociáveis: a ética e a estética. A primeira diz respeito à necessidade histórica de existir, ou seja, por mais cooptado ou coagido que os indivíduos sejam pelas instituições, pelo “lugar de poder”, eles agem de maneira tática – astuciosa e subversivamente – para fazer valer os seus interesses. Já a segunda dimensão, a estética, denota as artes de fazer, considerando que os indivíduos não assimilam passivamente os bens culturais que lhes são ofertados, pois há uma estética da recepção que demarca formas singulares de apropriação cultural.

Essas duas dimensões, além de fornecerem indícios sobre o grau de satisfação dos indivíduos com as instituições/programas, também sinalizam possibilidades para reorientação das práticas pedagógicas de acordo com os seus desejos, necessidades e expectativas.

Uma das possibilidades de análise das práticas é por meio da enunciação. Trata-se de um conceito para designar a fala captada em ato, em ações espontâneas que demonstram o tempo presente e demarcam as relações estabelecidas.

O fato de que no uso da língua o presente consiste na fonte do tempo é o que fica evidenciado ao nível das práticas cotidianas enquanto ato constitutivo do agora e, portanto, organizador de uma temporalidade. É justamente a questão do agora, que é uma presença no mundo de um modo relacional ou circunstancial, torna-se o organizador das práticas cotidianas (CERTEAU, 1985, p. 15).

¹⁵ Na pesquisa, utilizamos nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos.

Portanto, neste capítulo, analisamos as práticas dos educandos do CSSJC com dados produzidos por meio de relatos de educandos e educadores, captados em suas interações comunicativas (enunciação – fala em ato), da observação participante sistematizada em diário de campo e dos registros iconográficos de imagens paradas (fotografias).

4.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Adotamos a *etnopesquisa implicada* (MACEDO, 2012) como metodologia para o desenvolvimento deste estudo, pois esse viés da pesquisa etnográfica pressupõe uma investigação ancorada na articulação das seguintes dimensões: pertencimento, criação de saberes e afirmação. A noção de pertencimento revela o compromisso do pesquisador com o seu espaço de investigação, um espaço ao qual pertence, modifica e é por ele modificado. Como educadores desse projeto há quatro anos, atuando no campo da Educação Física, sentimo-nos implicados com ele e desejamos contribuir para a sua consolidação e ampliação.

A criação de saberes está vinculada à valorização das narrativas identitárias, dos conhecimentos que emergem do cotidiano de um contexto social específico em que os sujeitos são capazes de pensar e agir sobre si mesmos. Assim, distante de querer julgar o projeto investigado, buscamos produzir conhecimento em parceria com os sujeitos que o constituem. Concebemos os educandos como praticantes (CERTEAU, 1994), ou seja, como indivíduos que não consomem passivamente os bens culturais que lhes são ofertados, mas que, ao contrário, ressignificam permanentemente esses bens, gerando sentidos próprios sobre eles. Esses sentidos produzidos são os que nos interessaram nesta pesquisa.

O conhecimento aqui é proveniente das demandas, dos conflitos e das conquistas alcançadas em um projeto social. Trata-se de uma síntese reflexiva dos desafios e das possibilidades encontradas no CSSJC, que podem fornecer subsídios para reorientações pedagógicas pautadas nos interesses dos praticantes, contribuindo para a intervenção da Educação Física nos projetos sociais.

Por fim, a dimensão afirmação está associada ao desejo de que o projeto alcance êxito em suas metas. Há um compromisso ético-político, por parte dos pesquisadores, em gerar conhecimentos que potencializem o desenvolvimento do projeto pesquisado, bem como fornecer indícios de ações pedagógicas para intervenção em projetos sociais a partir de atividades físicas e esportivas.

Neste capítulo, as nossas análises incidiram sobre as práticas dos educandos, buscando compreender, por meio delas, os sentidos que eles construíram sobre o projeto. Consideramos como práticas dos educandos as suas ações, comportamentos, transgressões e negociações provenientes das intervenções pedagógicas mediadas pelos gestores (educadores e coordenadores) do projeto. Para Faria e Finco (2011, p. 72):

Apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças **[e adolescentes]** ainda encontram espaços para a transgressão, para a superação e para expressão dos seus desejos. Assim, as crianças **[e adolescentes]**, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto [...] (grifo nosso).

Para dialogar com as práticas dos educandos, frequentamos, na condição de pesquisadores, as atividades do projeto durante o ano de 2014. Nesse período, realizamos 52 inserções de campo, em que participamos de diversas atividades, como: Oficinas de Capoeira, *Ballet*, Dança de Rua; Oficinas de Educação Física (conteúdos variados); colônia de férias; “batizado de capoeira”; comemorações; encontro de projetos sociais; reuniões com os dirigentes e educadores do CSSJC; formações para os educadores do projeto. No total, entre educandos e educadores/gestores, interagimos com, aproximadamente, 240 pessoas. Os dados trabalhados neste capítulo são provenientes de 11 sujeitos, crianças e adolescentes praticantes do projeto pesquisado, e os educadores de Educação Física, capoeira e educação em valores humanos do CSSJC. Esses indivíduos frequentaram as oficinas do projeto bem como seus eventos e confraternizações.

Na produção dos dados, utilizamos as seguintes fontes para registrar as práticas: observação participante, sistematizada em diário de campo; registros iconográficos de imagens paradas (fotografias); relatos orais de educandos e educadores, captados nas interações comunicativas (enunciação – fala em ato).

No processo de análise, articulamos dados provenientes de diferentes fontes – para que a unilateralidade de um dado não se sobreponha à complexidade da realidade – com os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram esta pesquisa, em especial, com os conceitos de relação com o saber, de sentidos e experiência, de leitura positiva e de figuras do aprender propostos por Bernard Charlot (2000).

4.3 INVENTARIANDO AS PRÁTICAS DO PROJETO CSSJC

Em nossa inserção no cotidiano do projeto, percebemos, com frequência, relações conflituosas entre os educadores e os educandos. Esses conflitos, em sua maioria, estavam associados à insatisfação dos participantes com as atividades ofertadas pelo projeto e com a intransigência dos educadores em relação às suas aspirações, como demonstram os seguintes relatos:

As crianças e adolescentes queriam usar a quadra toda, afinal não é sempre que eles têm a oportunidade de estar com a quadra inteira disponível. Vera[educadora] disse que não, porque precisavam respeitar o tamanho que foi usado nos outros jogos, para não ficar injusto para ninguém. Os educandos insistem e o juiz da partida intercede em favor deles. Ele sugere que use a marcação de vôlei no lugar da marcação de futebol, dessa forma o espaço não ficaria tão maior. Vera se manteve irredutível e não acatou a reivindicação dos educandos (Diário de campo, 03-07-2014).

Incomodado com a indisciplina de uma educanda do projeto, o educador indaga: ‘Por que você vem ao projeto?’ E a educanda responde: ‘Porque minha mãe quer. Todo dia peço a ela para me tirar dessa aula chata e ela não tira’ (Diário de campo, 25-06-2014).

Os relatos acima demonstram ações externamente orientadas nas quais a vontade dos educadores se sobrepõe às expectativas dos educandos. Nesses momentos, ao demonstrarem suas insatisfações, percebemos que há uma reação dos educandos, mas, na maioria das vezes, é interpretada pelos educadores apenas como indisciplina.

Redin (2009) afirma que a busca por disciplina demarca a dificuldade dos professores em conviver com a multiplicidade de significados que os alunos atribuem ao seu entorno. Com isso os educadores se colocam numa posição supostamente privilegiada em relação aos alunos, compreendendo-os como incompletos. Entretanto, Charlot (2000, p. 31) afirma que, nos processos educacionais, é preciso que o aluno seja compreendido como um sujeito que age no e sobre o mundo.

Procurar compreender o fracasso como uma situação que advém durante uma história é considerar que todo indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja. *um sujeito* que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito.

Auscultar os desejos e interesses dos praticantes dos projetos sociais contribui para que as ações pedagógicas efetivamente promovam o sucesso do projeto. Vianna e Lovisolo (2011) afirmam

que é fundamental que haja um acordo entre os projetos sociais e seu público quanto aos meios e expectativas trabalhadas. Nesse sentido, percebemos que a repetição de oficinas é um fator que incomoda os educandos, como se observa nos seguintes relatos captados no cotidiano do projeto, em conversa informal com a pesquisadora:

Tem coisas que a gente faz todo dia. É preciso melhorar, pois todo dia é sempre a mesma coisa (ANDRÉIA, 13 anos, educanda do projeto, Oficina de Capoeira, Educação Física, Ballet e Dança de Rua).

É preciso melhorar no dia a dia do projeto, trocar as atividades, botar outras (MAURÍCIO, 14 anos, educando do projeto, Oficina de Capoeira, Educação Física e Dança de Rua).

Tia [pesquisadora], faz favor, chama o padre para mim. Quero falar com ele, pedir para colocar coisas novas. Aqui está muito chato, precisa de coisas legais, diferentes (PATRÍCIA, 14 anos, educanda do projeto, Momento de Lanche).

Nos relatos acima, os educandos do CSSJC estão se referindo à repetição das oficinas ofertadas pelo projeto. A maioria desses adolescentes frequenta o projeto há mais de três anos e eles sempre fizeram as mesmas oficinas voltadas para as atividades físicas e esportivas: Capoeira, *Ballet*, Educação Física e Dança de Rua. Além de serem sempre as mesmas oficinas, existe no projeto uma falta de progressão pedagógica dos conteúdos em algumas modalidades como a capoeira, segundo relato abaixo:

Você não gosta de capoeira? [indagação da pesquisadora ao notar educando disperso na aula]. Enjoei, já faço isso há muito tempo. (RICARDO, 13 anos, educando do projeto, Oficina de Capoeira, Educação Física e Dança de Rua).

No dia do relato acima, percebemos que as atividades da Oficina de Capoeira foram as mesmas para todos os grupos de educandos, crianças e adolescentes. A ausência de progressão das atividades acabou gerando desinteresse dos praticantes, confirmando os apontamentos de Vianna e Lovisolo (2011, p.288) ao tratarem da evasão nos projetos sociais: “As condições de aprendizagem e desenvolvimento no esporte que permitam ao praticante a percepção de progresso na atividade parecem estimular a permanência, enquanto a sua ausência pode significar a evasão”.

Ainda que o praticante não abandone o projeto no qual está inserido, ele vai aos poucos tornando-se insatisfeito com a rotina, o que por vezes pode contribuir para os comportamentos considerados indesejados por parte dos gestores das instituições. No CSSJC, parte da insatisfação

dos educandos que desencadeia relações conflituosas está associada à metodologia utilizada pelos educadores.

Devido ao fato de o projeto focalizar o trabalho a partir de temas que expressam seus "valores humanos e cristãos", parcela significativa dos educadores utiliza o tempo destinado às atividades físicas e esportivas para promover discussões e abordar a temática teoricamente, gerando descontentamento entre os educandos: *“Você só conversa todo dia! Vamos fazer uma roda de capoeira”* (ADRIANO, 12 anos, educando do projeto). O excerto da fala sinaliza que o educando valoriza mais o vivenciar *“com”* do que o falar *“de”* (SCHNEIDER; BUENO, 2005).

Além disso, em alguns casos, as práticas corporais foram utilizadas como “moeda de troca”, como fator de barganha para que a educadora conseguisse trabalhar o tema previsto, conforme se observa no seguinte relato:

A educadora estabelece o seguinte diálogo com os educandos na oficina de Educação Física: Como falamos, vamos terminar os cartazes sobre política e quem acabar com capricho vai poder jogar. É meu presente de Dia das Crianças para vocês (VERA, Educadora do projeto, diário de campo do dia 02-10-2014).

No dia do relato acima, os alunos chegaram, assim como na semana anterior, e foram informados de que não haveria oficina de Educação Física porque a educadora estava trabalhando com a temática política, em virtude das eleições presidenciais que ocorreriam no país naquele ano. Percebemos, no projeto investigado, que, muitas vezes, a Oficina de Educação Física é utilizada para suprir outras demandas do CSSJC, como a produção de materiais para datas e eventos do calendário do projeto. Essas ações geram um sentimento de frustração nos educandos ao serem surpreendidos pelo cancelamento das oficinas voltadas às atividades físicas e esportivas. O fato de os alunos se chatearem por não ter Educação Física não demonstra uma desvalorização dos conhecimentos teóricos, mas, sim, como nos aponta Charlot (2000), a forma como a relação com o aprendizado lhes é apresentada.

A ênfase em trabalhar as temáticas conceitualmente, por meio de discussões, desagrade os educandos e gera dificuldades na condução das atividades, como se evidencia no seguinte relato do educador, que buscava abordar o tema respeito em sua aula, e no registro de outra aula, em que o mesmo tema foi trabalhado por meio de um filme:

Vocês precisam aprender, quando uma pessoa fala a outra escuta. Como falar de respeito se vocês não sabem ouvir e respeitar quem está falando? (ELTON, educador do Projeto, diário de campo do dia 26-06-2014).

Na aula de valores, foi passado um desenho para todos os educandos, crianças e adolescentes. Durante a execução do filme, as crianças conversaram, deitaram no chão, colocaram a mão na frente da luz do retroprojetor. Depois da metade do filme, já estavam inquietos, conversando muito. O educador parou o filme, pediu silêncio. Não adiantou muito e o filme continuou. Os adolescentes também estavam inquietos e apresentavam comportamento de indisciplina naquele contexto, precisando da intervenção da educadora: ‘Vamos cooperar, vocês são maiores, não precisa da gente se desgastar. Eu entendo que os menores façam barulho. Vocês não precisam ficar nesta aula, se não quiserem pode sair, mas, se quiserem ficar, participem da melhor forma possível’ (VANUZA, educadora do Projeto, diário de campo do dia 27-08-2014).

Com base em Bernard Charlot (2000), percebemos que parte significativa dos educadores do projeto trabalham os valores com base na informação. Para o autor, a informação é externa ao sujeito, marcada pela primazia da objetividade. Para que a relação com o saber seja significativa para os sujeitos, torna-se necessário transformar a informação em conhecimento. Essa transformação somente é possível a partir da experiência, uma vez que os sujeitos valorizam aquilo que vivenciam e que faz sentido para eles, pois, para Charlot (2000, p. 54), “[...] para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela”. De fato, quando os valores foram trabalhados em situações que faziam sentido para os educandos, ou seja, por meio de experiências significativas, os educadores conseguiram êxito em suas ações, como demonstram o seguinte relato e a Imagem 19, extraídos da Oficina de Capoeira, em que o respeito foi abordado por meio de condutas para participar da roda:

Próximo ao fim da oficina, o educador faz uma roda com as crianças. A organização da roda era a seguinte: o educador e algumas crianças tocavam os instrumentos enquanto as demais entrariam na roda em duplas para jogar capoeira. Ao longo da roda, os educandos alternavam de função. Durante a observação, foi possível perceber a ansiedade das crianças para entrar na roda. A dupla que estava no centro jogava até o momento em que o educador fazia um toque específico, acordado antecipadamente com a turma, no berimbau. Ao ouvir o toque, a dupla saía do centro da roda e a próxima dupla entrava. Apesar da ansiedade, todos respeitavam o acordo préestabelecido para entrar na roda. Esse comportamento dos educandos foi ressaltado pelo educador, que produziu a seguinte narrativa: ‘Saí orgulhoso, satisfeito. Todos respeitaram, jogaram, não se embolaram. Um entrava, o outro saía. Houve respeito’ (Diário de campo do dia 19-06-2014).

Imagem 19 – Educandos jogando capoeira



Fonte: Elaboração dos autores.

Em outra aula, o respeito também foi trabalhado a partir de uma situação concreta na Oficina de *Ballet*. Era o primeiro dia de montagem e ensaio de uma nova coreografia e havia seis meninas. A educadora ia mostrando a coreografia e passando para as adolescentes. Uma das educandas tem um desvio de postura que altera a sua maneira de andar e dificulta a sua movimentação na dança. Após montada a coreografia as adolescentes, começaram a ensaiar. Toda a turma demonstrou respeito à diferença da colega com problema postural e, após solicitação da educadora, começaram a ajudá-la nos movimentos em que ela não conseguia realizar sozinha, como descrito no relato extraído do diário de campo:

Ao final da coreografia, a educadora pergunta em qual movimento as meninas tiveram dificuldade. Bárbara diz não saber dois deles e uma colega lhe mostra como fazer. Os movimentos de Bárbara saem um pouco estereotipados, mas, à medida que ela vai fazendo, as suas colegas ajudam, explicando e corrigindo. Percebo que existe respeito de toda a turma com o corpo e a postura da colega (Diário de campo do dia 5-6-2014).

Os relatos acima apontam que, no contexto do projeto investigado, não há uma unidade metodológica e os valores são trabalhados, majoritariamente, de duas formas: por meio de práticas discursivas ou pelas condutas estabelecidas nas atividades desenvolvidas. Esses relatos demonstraram diferentes abordagens acerca do respeito. No primeiro caso, as relações de respeito não obtiveram êxito, pois foram construídas por meio de verbalizações, por situações que são externas aos sujeitos. Já nos segundo (Capoeira) e terceiro (*Ballet*) casos, esse valor foi

vivenciado na prática, em situações em que o respeito se manifestou nos comportamentos dos educandos. Eles conseguiram assimilar o conceito e vivenciá-lo.

Com isso o saber se constitui como saber relacional, ou seja, aquele que é construído na relação com o outro e com o mundo. “Não há saber em si, o saber é uma relação. [...] Não é o próprio saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 62). Nas práticas cotidianas do projeto pesquisado, essa relação nos apontou uma das figuras do aprender estabelecidas por Charlot (2000, p. 70), a *distanciamento-regulação*.

Por fim, aprender pode ser também aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente...; a mentir, a brigar, a ajudar aos outros...; em suma a ‘entender as pessoas’, ‘conhecer a vida’, saber quem se é. Significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesma [...]. Trata-se, dessa vez, porém, de dominar uma relação e, não, uma atividade: a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente. Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação.

A *distanciamento-regulação* demonstra que quem aprende é o sujeito fruto das relações e situações em que se encontra como sujeito encarnado, pois são “[...] formas relacionais de saber, como a solidariedade, a amizade, a perseverança que são aprendidas em ato, em situações concretas de experimentação e não apenas de verbalização” (MELLO; FERREIRA NETO; VOTRE, 2009, p. 79).

Compreendemos que as crianças e os adolescentes do projeto valorizam aquilo que neles produz efeitos e produz marcas, pois o saber deixa de ser uma informação desvinculada da sua realidade, tornando-se algo que se passa com eles. Em situações como essas, percebemos que os educandos deram sentido ao que são e ao que lhes acontece, tornando possível a concretização da experiência que, segundo Bondía (2002, p. 2), “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, ou seja, o conhecimento é resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade que o sujeito realiza.

Considerando que a experiência é o que se passa com o sujeito, o projeto analisado não tem a pretensão de fornecer experiências aos educandos, mas sim promover espaços de experiências,

nos quais as crianças e os adolescentes tenham a liberdade de agir, de se manifestar para vivenciar o que faz sentido para eles.

A compreensão de sentido, adotada neste estudo, está ancorada em Charlot (2000). Esse autor propõe uma definição para o termo sentido fundada em três aspectos: *a)* o que é posto em relação com outros; *b)* o que acontece com o sujeito e que tem relação com as outras coisas de sua vida e; *c)* o que aclara o mundo. Desse modo, sentido pode ser compreendido como aquilo que “[...] diz algo do mundo e se pode trocar com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (CHARLOT, 2000 p. 56).

Ao considerarmos esses aspectos, percebemos, no cotidiano do projeto, que não foram apenas as atividades práticas, pautadas nas relações interpessoais, que fizeram sentido para os educandos na construção dos valores objetivados pelo CSSJC. Mesmo as abordagens teóricas relacionadas com o tema valores, quando associadas “às coisas da vida” dos educandos, obtiveram êxito em suas metas. Os praticantes dos projetos sociais não são sujeitos passivos; eles se envolvem nas relações de aprendizagem quando nelas conseguem se reconhecer, conforme se verifica no exemplo acerca da violência nas torcidas de futebol. O objetivo do educador era trabalhar com os adolescentes o respeito às escolhas do outro. Para tanto, trouxe um vídeo sobre o futebol, aproveitando a Copa do Mundo (2014) vivenciada no país naquele momento.

O futebol é um assunto de conhecimento e apreciação dos educandos, o que propiciou a participação efetiva de todos e um amplo diálogo acerca do tema. Após a exibição do vídeo, os educandos interagiram entre si e com o educador, participando ativamente das discussões provenientes do material exibido, como se observa no relato a seguir, proveniente de um recorte do diálogo estabelecido em aula:

O que causa a violência no campo de futebol? (ADEMIR, educador).

Torcida organizada... falta de bom senso... falta de segurança... armas de fogo... (EDUCANDOS).

Se você faz parte de uma torcida e ela briga, você tem que entrar? (ADEMIR, educador).

Não (JOÃO, educando).

Tem sim (ALCIONE, educanda).

Claro que não (JOÃO, educando).

Mas você aceitou ser parte da torcida (ALCIONE, educanda).

Como evitar essas violências no campo? (ADEMIR, educador).

Não indo, vendo em casa (EDUCANDOS).

Quais as emoções presentes numa partida de futebol? (ADEMIR, educador).

Gol (FERNANDO, educando).

Raiva e desespero (JOÃO, educando).

(Diário de campo do dia 20-06-2014).

Para além das estratégias metodológicas na abordagem dos valores, as práticas vivenciadas no cotidiano do projeto revelaram possibilidades que potencializam a intervenção pedagógica centrada nos interesses dos educandos. A linguagem corporal, concretizada por meio de gestos e atitudes, sinalizou que os educandos encontraram, na prática das atividades físicas e esportivas, um caminho de autopercepção e de desenvolvimento pessoal.

O corpo é um lugar de apropriação do mundo, pois, segundo Charlot (2000), somos sujeitos encarnados dentro de um mundo de situações e significações. Assim, o corpo se apresenta como uma porta de entrada para o aprendizado, remetendo-nos a uma figura do aprender enunciada pelo autor como *imbricação do eu*. Nela, o aprender significa dominar uma atividade engajada no mundo e demonstra que o sujeito, que é corpo e percepção, está imerso em uma correlação dos seus atos e do seu mundo: “Quanto mais a atividade for submetida à minivariações da situação, tanto mais estará inscrita no corpo” (CHARLOT, 2000, p. 70).

Nessa perspectiva, as atividades físicas e esportivas desenvolvidas por alguns educadores do projeto se constituíram como importante canal de autopercepção corporal dos educandos, em que os desafios apresentados se configuraram como estratégias motivadoras para participação nas atividades, como se observa nos seguintes relatos:

No aquecimento, o educador desafia a turma de educandos mais velhos a fazer flexões de braço e a realizar movimentos de ataque e de defesa da capoeira. Os educandos ficam muito empolgados com essa estratégia e se sentem motivados a reproduzir os movimentos realizados pelo professor. No momento da roda de capoeira, o educador joga com todos os educandos presentes. Devido à sua superioridade técnica, ele envolve os educandos, simulando movimentos de ataque e desequilíbrio. Os educandos ficam eufóricos com a *performance* do professor e se aglomeram ‘ao pé do berimbau’ para jogar com ele (Diário de Campo do dia 26-06-2014).

Os educandos estavam jogando queimada, quando a educadora se aproximou. Eles a chamam para jogar e a educadora aceita. Os educandos ficam empolgados com a participação da educadora e tentam queimá-la constantemente. Ela os desafia dizendo que não vão conseguir. Há muitos risos, outras crianças vêm a brincadeira animada e correm para participar. Elas convidam outro educador para jogar, que também aceita, aumentando a excitação do jogo e o desafio de

vencer. As crianças começam a ‘duelar’ com os educadores que não se deixam queimar, aumentando ainda mais a vontade dos educandos de jogar e ganhar (Diário de campo do dia 31-07-2014).

Os relatos apresentados explicitam a importância do elemento desafio na intervenção pedagógica com as crianças e adolescentes do projeto, corroborando os achados de Mello, Ferreira Neto e Votre (2009), que constataram que esse elemento tem configurado como recurso metodológico privilegiado para a intervenção com adolescentes em projetos sociais. A potencialidade pedagógica do desafio está centrada na excitação emocional, afirmada por Mello (2007) que, com base em Elias e Dunning (1992), aponta para a “busca da excitação” como importante eixo do trabalho pedagógico com jovens e adolescentes nos projetos sociais.

A importância da excitação foi constatada na ação corporal, demonstrando que “movimento e emoção estão intimamente ligados [...]” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 85) e que, em casos assim, o desafio é capaz de levar crianças e adolescentes a sentirem-se motivados. O desafio traz consigo a motivação, pois coloca os sujeitos diante de situações inusitadas, que exigem deles “respostas” diferentes das convencionais, superando a tendência de repetição de movimentos com as quais estavam acostumados. Nesse sentido, a competição esportiva se apresenta como importante estratégia para a adesão e retenção dos sujeitos nos projetos sociais, contrariando, dessa forma, algumas concepções da Educação Física que se autodenominam como críticas e que vêem a competição como fator de exclusão social (MELLO et al., 2011). Se, dependendo da maneira como for trabalhada, a competição pode ser excludente, de igual forma, a falta dela também pode gerar o desinteresse de crianças e adolescentes pelos projetos sociais, acarretando, conseqüentemente, a exclusão daqueles que querem ampliar seus horizontes em relação à prática esportiva.

Mello, Ferreira Neto e Votre (2009), ao discutirem a mediação pedagógica com as atividades físicas e esportivas nos projetos sociais, sinalizam que é preciso considerar as racionalidades locais e os motivos para a ação dos sujeitos, ou seja, é necessário compreender os sentidos que eles atribuem a essas atividades. Ao escutarmos os praticantes dos projetos sociais, podemos “[...] avaliar, na análise de suas vozes, o que pode continuar e o que precisa ser reformulado” (MELLO et al., 2011, p. 182). Entretanto, Burak (2001) aponta para o desenvolvimento, nas últimas décadas, de uma visão negativa geral dos adolescentes, que são facilmente julgados pela sociedade contemporânea pelos seus “sucessos negativos”, tomando todos por iguais. Em sentido

contrário a essa visão, com base em Charlot (2000), consideramos necessário exercitar “um outro olhar” sobre os adolescentes, valorizando aquilo que eles fazem de positivo.

Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são. [...] uma leitura positiva se pergunta ‘o que está acontecendo’, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com outros, etc. (CHARLOT, 2000, p. 30).

Vivenciamos uma experiência de leitura positiva com os adolescentes no cotidiano do projeto, em que a visão pejorativa sobre eles foi confrontada com suas competências argumentativas. Durante as festividades de encerramento das atividades, em 2014/2, ficamos responsáveis por mediar com os adolescentes a sonorização da festa e, após um processo de negociação, chegamos a um consenso que atendeu aos interesses de todos os envolvidos naquela situação, como demonstra o seguinte diálogo e o relato em diário de campo:

Tira isto, pelo amor de Deus! (ANGÉLICA, educadora se referindo ao *funk* colocado por um grupo de adolescentes).

Vou parar o som e trocar a música.

Qualquer uma, menos aquelas músicas infantis (ELISA, 13 anos).

Vou tirar e colocar o quê? (RENATA, pesquisadora).

Pede a Eitor e Rondinele, eles sabem o que colocar (ELISA, 13 anos).

Menos batidão (RENATA, pesquisadora).

Por quê? (EITOR, 14 anos).

Porque está muito barulho e incomodando quem está trabalhando na cozinha (RENATA, pesquisadora).

Manda fechar a janela. Não somos obrigados a ouvir o que eles querem (EITOR, 14 anos).

Vocês podem escolher. Sabem que não pode ter palavrão e nem pornografia (RENATA, pesquisadora).

Alguns adolescentes escolheram uma banda chamada ‘Skrillex’. Os demais, percebendo a situação, também solicitaram que tocassem músicas de seus interesses. Fui anotando os pedidos e fazendo uma lista. Os adolescentes se reuniram e começaram a cantar e batucar. Alguns adolescentes, além de cantar, fizeram coreografias. Os participantes nos surpreenderam, pois havia um receio de que eles só conhecessem músicas consideradas inapropriadas e, no entanto, quando tiveram a oportunidade, mostraram que eles conhecem muito mais do imaginávamos. As músicas que escolheram traziam mensagens muito próximas dos valores trabalhados pelo projeto (Diário de campo do dia 09-11-2014).

Esse pequeno relato, extraído de um episódio ocorrido no projeto, denota a potência da leitura positiva para a intervenção pedagógica nos projetos sociais. Em um primeiro momento, percebemos o que Castells (1999) chamou de identidade legitimadora, que é instituída para impor a vontade de determinados grupos sociais sobre outros, no caso específico do contexto analisado, a vontade dos educadores sobre os interesses dos educandos. Posteriormente, emergiu a identidade de resistência, que se materializou pela oposição dos educandos à identidade legitimadora imputada pelos educadores e, por fim, prevaleceu a identidade de projeto, em que os atores sociais buscaram redefinir sua posição na busca de um consenso negociado (CASTELLS, 1999). O episódio relatado nos fez refletir que o conhecimento para intervir nos projetos sociais não se concentra nos educadores, nem tampouco nos educandos, mas no encontro entre ambos, ou seja, nas relações que estabelecem entre si.

Nesse sentido, os conhecimentos dos educadores precisam ser transformados, ressignificados, para incorporar os anseios e as demandas específicas do grupo social a que atendem. Essa transformação depende da compreensão que os docentes têm de seus alunos ou, como aponta Charlot (2000), da maneira como tratam as crianças e adolescentes das famílias populares. A concepção que os educadores trazem sobre os praticantes do projeto determinará suas expectativas e programas de aulas. Caso estejam abertos à transformação e constituam suas intervenções na própria ação, poderão superar uma visão recorrente nos campos da educação formal e não formal: considerar os interesses dos alunos/participantes significa o professor abrir mão da sua função pedagógica, a aula torna-se um “laissez-faire”, ou seja, façam o que quiserem.

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Nos discursos, estão presentes relações assimétricas de poder (RESENDE; RAMALHO, 2006), que fazem com que os indivíduos, especialmente aqueles que se encontram em desvantagem nessas relações, não falem o que pensam. Por isso, olhar para as práticas desses indivíduos e buscar compreendê-las constituem importantes passos para legitimação dos seus interesses.

Retomando a Certeau (1985), para quem as práticas manifestam a vontade histórica de existir dos indivíduos, foi possível perceber, por meio delas, os movimentos de resistência e de insatisfação dos educandos, assim como identificar pistas para intervenções pedagógicas centradas em seus interesses. Dentre essas pistas, destaca-se a forma como os educandos lidam com os valores propugnados pelo projeto. Quando esses valores foram trabalhados de forma prática, mediando as

relações entre eles, foram mais eficazes do que quando foram abordados teoricamente, por meio de filmes ou discussões em grupo. Contudo, tal constatação não significa descartar as abordagens teóricas, mas trabalhá-las a partir de situações que fazem sentido para os educandos, como foi o caso da discussão sobre o futebol.

As práticas também demonstraram a insatisfação dos educandos com a falta de progressão pedagógica dos conteúdos trabalhados nas oficinas relacionadas com atividades físicas e esportivas, denotando a importância do desafio para satisfação e retenção de crianças e adolescentes nos projetos sociais. Nesse sentido, as metas dos projetos precisam ser permanentemente reorientadas para atender às expectativas e interesses dos seus participantes, que se reatualizam à medida que as aprendizagens vão sendo superadas. Assim, a competição se apresenta como importante parâmetro para a reatualização das metas individuais e coletivas, mantendo alto o nível de excitação e interesse dos usuários pelos projetos sociais.

Em nossas experiências no CSSJC, percebemos a importância de exercer uma leitura positiva sobre as práticas e os praticantes do cotidiano, superando, dessa forma, visões cristalizadas no imaginário social que veem as crianças e os adolescentes apenas pelas suas ausências ou pelas suas falhas. Exercer uma leitura positiva sobre eles pressupõe deslocar o olhar dos seus insucessos e fracassos para aquilo que eles produzem permanentemente, mas que geralmente é invisibilizado pela maneira pejorativa de enxergá-los, especialmente, quando são crianças e adolescentes provenientes das classes populares.

Nas relações que eles estabelecem com os saberes mediados pelas atividades físicas e esportivas, surgem ações criativas e autônomas, que denotam as figuras do aprender que eles mais valorizam. Contudo, esse “deslocamento do olhar” está atrelado ao desenvolvimento da sensibilidade e do compromisso ético e político-pedagógico do professor/pesquisador com o seu contexto de atuação/investigação, daí decorre a nossa justificativa pela escolha da Etnografia Implicada, que pressupõe o pertencimento, a criação de saberes e a afirmação dos sujeitos e do projeto pesquisado.

Por fim, as nossas experiências de pesquisa com as práticas sinalizaram que os conhecimentos pedagógicos para a intervenção no contexto dos projetos sociais, que levem em consideração os sentidos construídos pelos seus praticantes, emergem do encontro, ou seja, das relações entre os saberes docentes e os saberes trazidos/construídos pelos sujeitos, materializando o que Castells (1999) denominou de identidade de projeto.

5 CAPÍTULO IV: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O PROJETO CENTRO SOCIAL SÃO JOSÉ DE CALASANZ: ANÁLISES DAS NARRATIVAS DOS EDUCANDOS

5.1 INTRODUÇÃO

Na intenção de ampliar a compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes do CSSJC ao projeto, neste capítulo, focalizamos narrativas de outra natureza. Diferentemente do capítulo anterior, em que as narrativas se constituíram por meio das práticas, produzidas espontaneamente nas relações cotidianas dos sujeitos que frequentam aquele espaço, neste tópico, utilizamos narrativas produzidas de maneira direcionada e intencional.

Pérez (2001) afirma que as narrativas são textos produzidos por sujeitos historicamente situados, revelando modos de criar e recriar cotidianamente o mundo no qual estão inseridos. A autora trata das narrativas escritas, compreendendo-as a partir de Benjamin (1994), para quem a narrativa se constitui como experiência de si e do mundo, como a experiência uma ação refletida que permanece para além do vivido.

Alves (2010) expande a compreensão de narrativas, ao afirmar que elas são diferentes formas da expressão humana, constituindo-se como fontes significativas de pesquisa que se apresentam em naturezas distintas: escrita, respostas às entrevistas, fotografias, desenhos, corporalmente, dentre outras possibilidades. Segundo a autora, as narrativas nos levam além da observação, ajudando a compreender os processos de significação desenvolvidos pelos praticantes do contexto analisado.

Para Mauad (2008), as imagens têm a capacidade de potencializar a matéria em si mesma, atuando na produção de sentido social. Assim, o uso das fotografias se justifica, pois “[...] entendida como resultante de uma relação entre sujeitos, a imagem visual engendra uma capacidade narrativa que se processa em determinada temporalidade” (MAUAD, 2008, p. 21).

Corroborando as ideias apresentadas, Oliveira e Geraldi (2010, p. 23) compreendem que “[...] precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão ampliada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo”.

Ao narrar, seja por texto escrito, desenhos ou fotografias, os sujeitos vão rememorando suas experiências, conferindo sentidos ao objeto narrado e demarcando seu espaço no contexto vivenciado. As narrativas demarcam o ponto de vista do sujeito que, mais que contar a sua

história, tem a possibilidade de reviver e ressignificar os momentos vivenciados. Para além da rememoração e ressignificação da realidade, as narrativas também contribuem para dar visibilidade aos interesses, necessidades e expectativas daqueles que historicamente tiveram as suas vozes silenciadas:

Outro aspecto a destacar é o de que esses procedimentos e essas formas de narrar a vida e os conhecimentos podem contribuir para a revalorização das vozes/conhecimentos/práticas sociais daquelas populações historicamente excluídas enquanto sujeitos de culturas e de saberes, ampliando as possibilidades sociais [...]. Nesse sentido, descortinar as escolhas do passado e ampliar a compreensão do presente e de suas existências invisibilizadas contribui para vislumbrar um futuro que não seja a repetição indefinida do presente na medida em que pode, pela abertura de possibilidades de outras escolhas e práticas tornadas visíveis, modificar o universo de possibilidades que hoje parecemos ter (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 25).

Sabendo que os sujeitos valorizam aquilo que os toca e que produz marcas em suas vidas, as narrativas aqui apresentadas contribuem para a produção de sentidos sobre o projeto, uma vez que, ao narrar, as crianças e os adolescentes selecionam fatos e experiências que para eles são ou foram significativas. Ao trazermos as narrativas dos praticantes do projeto, estamos dando visibilidade às relações ali estabelecidas, compreendendo-os como produtores de cultura e saberes. Nas relações sociais estabelecidas, os sujeitos vão construindo sentidos para o projeto. Contudo, como práticas sociais, as narrativas também estão permeadas por ideologias que circulam no imaginário coletivo, reforçando práticas e representações que reforçam relações assimétricas de poder.

Entendendo que os projetos sociais, como instituições de educação não formal, devem constituir suas ações de maneira a dar visibilidade ao protagonismo de seus praticantes, encontramos nas narrativas dos educandos do CSSJC, um caminho que pode contribuir para a materialização dessa perspectiva. Segundo Charlot (2000, p. 65), esta é uma maneira de “[...] compreender qual é o tipo de relação com o mundo e com o saber que a criança deve construir [...], para ter acesso ao pleno uso das potencialidades escondidas na mente humana”.

Escutando as vozes dos educandos do projeto, contribuímos para que ele se estruture em consonância com os anseios e desejos daqueles que o frequentam. Dessa maneira, as análises feitas neste capítulo podem ajudar na sinalização de pistas para que os projetos sociais superem as divergências entre as intenções dos gestores e expectativas de seus usuários (VIANNA, 2007). Na produção do *estado do conhecimento*, realizada no primeiro capítulo desta dissertação,

identificamos a necessidade de estudos que sinalizassem modos de operar nos projetos sociais a partir da centralidade dos sujeitos. Dessa maneira, o estudo aqui desenvolvido busca contribuir para a superação dessa lacuna.

Ouvindo os praticantes do projeto, teremos a possibilidade de compreender as relações ali estabelecidas e ajudar na construção de ações que os coloquem como agentes ativos no encaminhamento dos processos pedagógicos instituídos no projeto. Como o CSSJC é um contexto real de investigação, a construção de sentidos sobre ele nos possibilita fornecer indícios para se pensar ações a serem instituídas em projetos sociais para que estes tenham suas atuações pautadas nos interesses de seus praticantes.

5.2 PERCURSO METODOLÓGICO

A nossa intenção foi que os educandos do CSSJC produzissem, de maneira intencional e direcionada, narrativas que nos ajudassem a ampliar a compreensão de sentidos que eles atribuem ao projeto. Portanto, as narrativas que constituem os dados deste trabalho foram produzidas por meio de duas fontes distintas: narrativas provenientes de imagens e narrativas produzidas pelo grupo focal. As narrativas provenientes de imagens englobam fotografias e desenhos, com produções textuais sobre essas imagens.

Por adotarmos a *etnopesquisa implicada* como método, no período de nossa inserção no CSSJC, acompanhamos os fazeres e saberes dos seus praticantes, a fim de criarmos possibilidades de inseri-los na construção da pesquisa. Assim, no processo de produção dos dados deste capítulo, encontramos duas “portas de entrada” para a construção do trabalho coletivo que almejávamos: a Oficina de Fotografia¹⁶ e a comemoração do Dia Internacional da Dança.¹⁷

Convidamos cinco adolescentes que haviam participado da Oficina de Fotografias para produzir imagens que representassem o que o projeto significava para eles. Em seguida, oferecemos máquinas fotográficas para que produzissem as imagens. Imprimimos as imagens apresentadas pelos adolescentes, resultando em um total de 72 fotografias. Posteriormente, realizamos um encontro com 16 adolescentes e 10 crianças que estavam presentes no projeto naquele dia para saber quais sentidos atribuíam ao CSSJC a partir das imagens que foram expostas. Espalhamos as

¹⁶ No primeiro semestre de 2014 a Prefeitura Municipal da Serra/ES ofertou ao CSSJC uma Oficina de Fotografia. Puderam participar dessa oficina todos os adolescentes com idade igual ou superior a 13 anos.

¹⁷ Em comemoração ao Dia Internacional da Dança, a educadora de dança de rua do CSSJC propôs aos participantes uma atividade na qual deveriam responder à pergunta: *Por que você dança?*

fotografias pelo chão da sala e pedimos que cada participante do encontro escolhesse a imagem que melhor representava o que o projeto significa para ele e produzisse uma narrativa escrita sobre ela. Ao final dessa atividade, os participantes entregaram as fotografias escolhidas, as narrativas sobre as imagens e, em alguns casos, desenhos.

Quanto à comemoração do Dia Internacional da Dança, utilizamos os desenhos produzidos pelas crianças e adolescentes em resposta à atividade proposta. Participaram dessa atividade 14 crianças e 21 adolescentes. As narrativas daí provenientes são constituídas de textos e desenhos que ajudam a compor o conjunto de dados aqui apresentados.

Além das narrativas por imagem, também foram produzidas narrativas por meio de grupos focais. Segundo Gatti (2012), o grupo focal pode ser usado no aprofundamento da compreensão do objeto de estudo, fornecendo subsídios que contribuem na articulação dos dados provenientes de diferentes fontes. Nesse sentido, no intuito de potencializar as informações produzidas em outras fontes, realizamos dois grupos focais: um com oito crianças e outro com nove adolescentes do projeto.

No processo de análise dos dados, apropriamos-nos dos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC). Para Resende e Ramalho (2006) a função dessa análise é explicitar os processos de dominação, constrangimento e coerção que se manifestam implicitamente nos discursos, com a finalidade de intervir socialmente em favor daqueles que se encontram em desvantagem nas relações assimétricas de poder. No caso do projeto pesquisado, consideramos que os educandos se encontram nessa situação, uma vez que os seus discursos não repercutem na reorientação pedagógica do projeto, acarretando, muitas vezes, divergências e conflitos entre eles e os educadores/gestores do CSSJC.

A ADC se opõe à dimensão formalista da linguagem, que concebe os discursos como um sistema autônomo, em que os acontecimentos externos não influenciam a sua organização interna e estrutura. A ADC se situa na dimensão funcionalista da linguagem, cujo sentido do discurso se constrói nas práticas sociais. Esse método de análise das práticas discursivas se apoia em Bakhtin, para quem o contexto social é o “[...] centro organizador da atividade linguística, refutando a identidade do signo como mero sinal e desvencilhado do contexto histórico” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 15). Dessa forma, o discurso é considerado como prática social, como um espaço de luta para afirmação dos interesses de diferentes grupos identitários. As análises empreendidas nesse tópico associam a ADC aos pressupostos de Charlot (2000, 2001,

2002), sobre a *relação com o saber*, e aos conceitos de *lugar e espaço*, formulados por Certeau (1994).

5.3 ANÁLISE DOS DADOS

Ao analisarmos as narrativas provenientes das diferentes fontes, identificamos três categorias que revelam os sentidos produzidos pelos educandos do CSSJC sobre o projeto. São elas: motivos de adesão, saberes valorizados e principais demandas.

5.3.1 Motivos de adesão ao projeto

Na realização do grupo focal, uma das questões apresentadas pelos pesquisadores para “disparar” a conversa foi: por que vocês entraram no projeto? Cabe ressaltar que o grupo focal foge à lógica das entrevistas tradicionais, cuja dinâmica está baseada no processo de perguntas e respostas. No grupo focal, há uma sinergia própria, em que uma questão geradora serve de ponto de partida para que os participantes interajam entre si por meio de suas práticas discursivas. As narrativas produzidas pelos educandos, tanto no grupo de crianças como no dos adolescentes, apontam para uma prevalência, quase unânime, sobre o motivo de entrada no projeto: sair da rua. As seguintes narrativas exemplificam essa justificativa dos educandos para adesão ao projeto:

Para não ficar na rua (SOFIA, 9 anos).

Meus pais me colocaram para eu não ficar à toa na rua (MANOELA, 10 anos).

Me colocaram para não ficar na rua também (TÁSSIA, 10 anos).

Porque minha mãe mandou, para tirar da rua (BIANCA, 15 anos).

Para sair da rua (MÁRIO, 10 anos).

A minha mãe colocou a gente no projeto porque ela não queria que a gente ficasse na rua (TAINÁ, 13 anos).

Com base na ADC, percebemos, nas narrativas dos educandos do CSSJC, a presença da *unificação*, que é uma forma discursiva sustentada pela construção simbólica de unidade. Dentre as estratégias de unificação, destaca-se a *padronização*, relacionada com a adoção de um referencial padrão partilhado. Nas narrativas, esse padrão associa-se à representação assistencialista e compensatória dos projetos sociais, discutida na introdução do capítulo sobre o *estado do conhecimento*, cuja função está associada à proteção de crianças e adolescentes das

mazelas sociais advindas das ruas, sobretudo quando esses sujeitos são provenientes das camadas populares. Nesse sentido, o padrão partilhado refere-se à representação de que a rua é perigosa e o projeto social é uma forma de proteger crianças e adolescentes desse perigo.

Tendo como referência a *modalidade* que indica o grau de comprometimento do indivíduo com aquilo que ele diz, percebemos, nas narrativas apresentadas, um nível elevado de *modalidade objetiva*. Para Resende e Ramalho (2006, p. 85), nas modalidades objetivas, o sujeito:

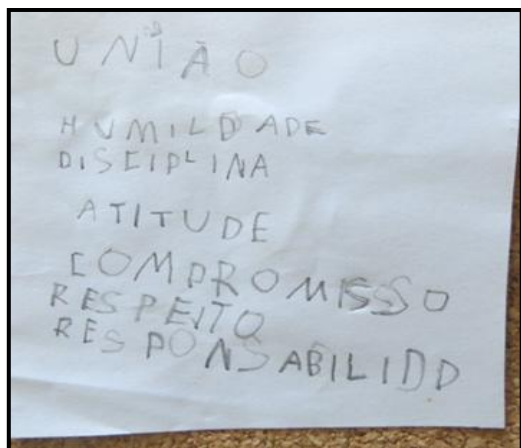
[...] não explicita a base subjetiva do seu comprometimento, o efeito disso é a universalização da perspectiva (discurso) defendida, que é tomada tacitamente como verdadeira, uma vez que não há marca dessa perspectiva como sendo uma perspectiva particular.

Percebemos que os educandos utilizam estratégias discursivas que, do ponto de vista moral, são incontestáveis, pois estão cristalizadas pelo senso comum em relação ao objeto da representação. *Tirar da rua* já se consolidou como um ponto passivo e consensual sobre a função dos projetos sociais, que dificilmente será questionado ou oferecerá resistência. Entretanto, o que prevalece nos sentidos sobre os motivos de adesão ao CSSJC é o discurso indireto utilizado pelos educandos em suas narrativas, em que a primeira pessoa do singular é substituída pela terceira pessoa (singular/plural), denotando que as representações não são decorrentes da experiência pessoal, mas de uma construção simbólica de unidade sobre os projetos sociais.

Embora não se refiram exatamente aos motivos de adesão, em algumas narrativas escritas sobre o projeto, os educandos reproduziram exatamente as mensagens presentes nos cartazes construídos pela coordenação do CSSJC, reforçando a ideia de discursos assentados na *modalidade objetiva*, em que a presença da *eufemização*¹⁸ é um traço recorrente, como se observa nas seguintes imagens:

¹⁸ Para Resende e Ramalho (2006, p. 50), “Na eupemização, ações, instituições ou relações sociais são representadas de modo que desperte uma valorização positiva, ofuscando pontos de instabilidade”.

Imagem 20 – Narrativa produzida pelo educando I



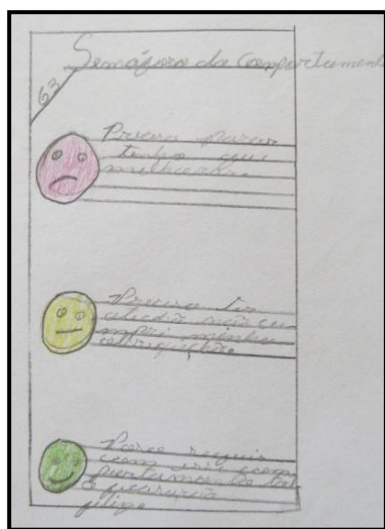
Fonte: Elaboração dos autores.

Imagem 21 – Cartaz sobre valores produzido pela coordenação do CSSJC II



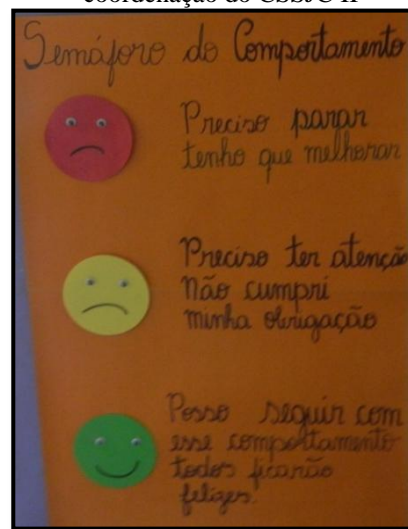
Fonte: Elaboração dos autores.

Imagem 22 – Narrativa produzida pelo educando II



Fonte: Elaboração dos autores.

Imagem 23 – Cartaz sobre valores produzido pela coordenação do CSSJC II



Fonte: Elaboração dos autores.

5.3.2 Saberes valorizados pelos educandos

Diferentemente dos motivos de adesão, na categoria “saberes valorizados”, identificamos a prevalência da *modalidade subjetiva* nas narrativas dos educandos, que denota o grau de envolvimento e comprometimento desses sujeitos com o que dizem. Para Resende e Ramalho (2006, p. 83), “[...] na modalidade subjetiva, a base subjetiva para o grau de afinidade com a proposição é explicitada, deixando claro que a afinidade expressa é do próprio falante”. Há predominância do discurso direto, em que as narrativas são construídas na primeira pessoa do singular, como se evidencia nas seguintes falas:

O que eu mais gosto é de Capoeira, *Break* e *Ballet* (CLARA, 13 anos).

O que eu mais gosto é *Ballet* e Educação Física (SOFIA, 09 anos).
 Eu adoro as aulas de *Break*, as coreografias que a gente faz (MIGUEL, 10 anos).
 O projeto me ensina muitas coisas e uma delas é o *Break dance* (PEDRO, 10).

Essas narrativas são decorrentes das experiências que os praticantes estabeleceram com o projeto, das relações com as atividades mediadas pelo CSSJC. Por isso, no processo de análise, utilizamos a compreensão de sentidos apresentada na teoria da relação com o saber proposta por Charlot (2000). Para o autor, os sentidos são construídos nas relações e acontece quando diz algo sobre o mundo e que possa ser compartilhado com os outros.

Dessa maneira, para compreender os sentidos que as crianças e os adolescentes atribuem ao projeto, precisamos entender a relação com o saber que eles estabelecem naquele contexto. De acordo com Charlot (2000, p. 79), a relação com o saber é a relação que os sujeitos mantêm com o mundo, com eles mesmos e com os outros:

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com os outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social.

Estudar a relação com o saber nos coloca diante das questões do aprender, que o autor discute que se materializa em diferentes figuras do aprender: *objetivação-dominação*, *distanciação-regulação* e *imbricação do eu*. Neste capítulo, os dados sinalizam para as duas últimas como as mais valorizadas pelos praticantes do CSSJC.

Na *imbricação do eu*, quem aprende é o sujeito encarnado. Assim, aprender é o domínio de uma atividade engajada no mundo. Como o corpo é um lugar de apropriação do mundo, percebemos que os praticantes do CSSJC valorizam os saberes que perpassam por ele. No grupo focal, ao serem questionados sobre o que mais gostam no projeto, os participantes trouxeram em suas respostas questões ligadas às aprendizagens corporais, como observamos nas narrativas

apresentadas. Embora o projeto tenha um conjunto de oficinas de diferentes naturezas,¹⁹ as aprendizagens que mais marcaram os praticantes foram aquelas que se inscreveram no corpo.

Ao valorizarem os saberes que perpassam pelo corpo, as crianças e os adolescentes demonstram a maneira como se apropriam dos saberes mediados pelo projeto, sinalizando que o aprender significa dominar uma atividade, passando do não domínio ao domínio, e esse domínio se inscreve em seus corpos. Além das narrativas orais, os desenhos produzidos por alguns educandos ratificam a *imbricação do eu* como figura do aprender por eles valorizada. Quando solicitados que desenhassem o que mais gostam do projeto, a maioria dos educandos produziu desenhos relacionados com as atividades físicas e esportivas vivenciadas no CSSJC, como demonstram as Imagens 24, 25 e 26:

Imagens 24 – Meninas dançando



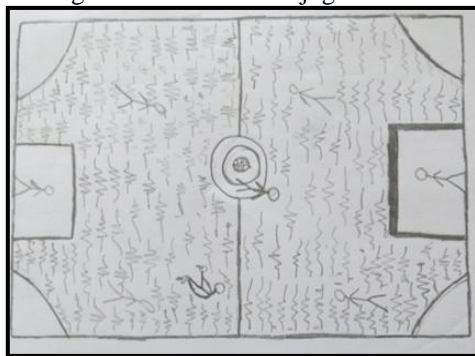
Fonte: Elaboração dos autores.

Imagem 25 – Menino dançando Break



Fonte: Elaboração dos autores.

Imagem 26 – Educandos jogando futebol



Fonte: Elaboração dos autores.

¹⁹ O CSSJC oferta as seguintes oficinas: Inclusão Digital/Informática, Artesanato, Capoeira, Educação Física, *Ballet*, Dança de Rua, Xadrez, Música, Idiomas (espanhol/inglês), Português e Matemática, Apoio Pedagógico e Educação em Valores Humanos.

Os desenhos 24 e 25 sinalizam a ligação das crianças e dos adolescentes com a dança. Na Imagem 24, é possível perceber três meninas praticantes do projeto dançando e sorrindo. Já na Imagem 25, o adolescente se representou executando um movimento da dança de rua. Na imagem 26, um adolescente se projeta jogando futebol com os amigos. No projeto, a Dança de Rua, o *Ballet*, a Capoeira e a Educação Física são valorizados como práticas que têm sentido para os educandos. De acordo com Cenpec e Litteris (2001), em muitos casos, os jovens sentem-se desinteressados em aprender porque têm dificuldade de encontrar sentido ao que ensinam e a forma como ensinam para eles. Acreditamos que o interesse dos praticantes pelas atividades corporais se deve ao fato de que a apropriação e a relação do mundo ocorra pelo corpo, conferindo sentido às relações de aprendizado estabelecidas naquele contexto.

Nessas atividades, existe um sujeito que é corpo e percepções em um mundo correlato de seus atos. Segundo Charlot (2000), o sentido nasce das relações de apropriação e o sujeito valoriza e confere sentido ao saber quando este o coloca em relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Portanto, como identificado no capítulo anterior, os valores, quando trabalhados por meio das ações corporais, são mais eficazes, pois emergem de situações que fazem sentido para os praticantes.

Além da *imbricação do eu*, as crianças e adolescentes do CSSJC valorizam outra figura do aprender: a *distanciação-regulação*, na qual prevalece o saber relacional. Aprender é dominar uma relação consigo próprio, com os outros e uma “[...] relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente” (CHARLOT, 2000, p. 70).

No grupo focal, os participantes exaltaram a relação com os colegas do projeto. Eles afirmaram que uma das grandes contribuições do CSSJC em suas vidas são os amigos que ali fizeram. Os dados produzidos demonstram que os praticantes do CSSJC valorizam as relações que estabelecem entre si, tendo a amizade como importante fator de identificação com o projeto, conforme exemplifica a seguinte narrativa:

O projeto me deu muitas amizades, me ajudou muito. Eu conheço muitas pessoas no projeto. A primeira pessoa que falou comigo foi a Clara. Depois da Clara conheci a Andréia, uma amizade muito grande com elas. Tipo Mila, Tiago, Júlio, Antônio, eles são amigos muito importantes para mim. Eu fiz amizades que hoje eu não troco por nada (JOANA, 13 anos).

Os desenhos produzidos pelos educandos também ressaltam a amizade como um importante saber adquirido no projeto. Após espalharmos as fotografias no chão da sala, escrevemos a

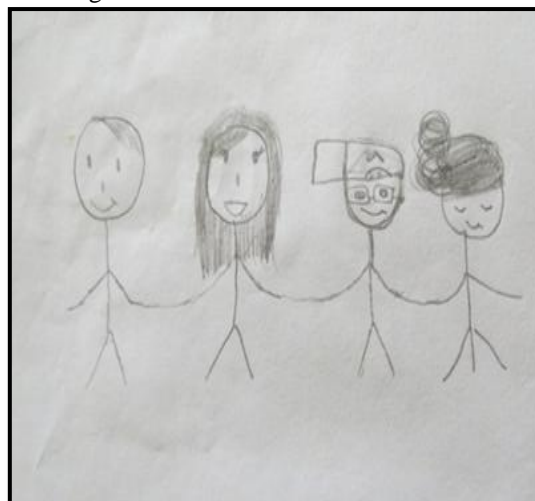
seguinte pergunta no quadro-negro: O que o projeto significa para mim? Com base na fotografia escolhida, os educandos puderam se expressar por meio da narrativa escrita ou por meio de desenhos. As Imagens 27 e 28 demonstram o valor dado à amizade pelos educandos que participaram dessa atividade:

Imagem 27 – Desenho sobre amizade I



Fonte: Elaboração dos autores.

Imagem 28 – Desenho sobre amizade II



Fonte: Elaboração dos autores.

Na Imagem 27, após confeccionar o desenho, a educanda nos entregou e disse: “[...] as minhas amigas são as coisas mais importantes do projeto”. Na Imagem 28, uma adolescente se retratou com os seus melhores amigos.

Em ambos os casos, o saber evidenciado é relacional, materializado na amizade. Para Charlot (2000), o aprender emerge das relações intersubjetivas, contribuindo para o desenvolvimento pessoal. O aprender, nos dados apresentados, é “[...] afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato” (CHARLOT (2000, p. 70). A afetividade, presente na *distanciação-regulação*, pode ser exemplificada na escolha das fotografias feita por dois adolescentes e nos textos que eles produziram a partir delas, conforme se observa nos seguintes dados:

Imagem 29 – Grupo de adolescentes



“Na imagem dá para perceber que foram momentos bons que talvez não se repitam... A amizade que vive até hoje entre eu, Antônio, Júlio pode ser verdadeira porque mexeu com um, mexeu com todos. Somos muito brincalhões e às vezes muito sérios. Sei que não sou um dos melhores amigos do mundo, mas o que importa de verdade mesmo é a confiança que temos!!”(TIAGO, 14 anos).

Fonte: Elaboração dos autores.

Imagem 30 – Adolescentes interagindo no CSSJC



“O projeto significa para mim, pelo tempo que estou aqui nele, ele significou bastante. Tipo, aprendi a me expressar melhor. Aprendi a fazer amizade melhor, kkkk!! [...]Eu também descobri que existe amizade verdadeira como a do Júlio e a do Tiago. Para mim a nossa amizade significa muito, e eu acho que para eles também, kkkkk!!!! Nós temos confiança um no outro, etc. Mas também nós somos brincalhões, bestas e tal... As vezes a gente ultrapassa os limites, mas faz parte da vida, né...Amizade verdadeira” (ANTÔNIO, 14 anos).

Fonte: Elaboração dos autores.

As Imagens 29 e 30 retratam cenas corriqueiras no cotidiano do projeto, crianças e adolescentes em situações relacionais, em que a presença com o outro é valorizada. Para Charlot (2001, p. 28):

Existem, para o sujeito, objetos, situações, pessoas, formas de atividades, formas relacionais (relações com os outros, mas também consigo mesmo) que, para ele, são mais importantes, são mais interessantes, têm mais valor que outras, correspondem melhor àquilo que ele é, e pode ser – e que, portanto, valem mais a pena ser aprendidos.

As relações que os educandos do CSSJC estabelecem com os saberes mediados pelo projeto sinalizam diferentes figuras do aprender por eles valorizadas. Ingressar no mundo humano é habitar nesse mundo, desenvolvendo competências e encontrando referências para construir suas relações com o outro e consigo mesmo (CHARLOT, 2001). Percebemos que os sentidos atribuídos ao projeto são construídos nas relações que os sujeitos estabeleceram com aquilo que

se identificam. Com base nos dados, constatamos que as figuras do aprender valorizadas pelos praticantes estão associadas à *imbricação do eu* e à *distanciação-regulação*, sinalizando que o projeto necessita considerá-las ao traçar estratégias para atingir os seus objetivos, aproximando as suas ações daquilo que realmente faz sentido para os sujeitos que dele fazem parte.

5.3.3 Demandas dos participantes

Nesta categoria, selecionamos as demandas mais recorrentes nas narrativas dos educandos do CSSJC. Essas demandas estão associadas, majoritariamente, às questões físicas/estruturais do projeto e às relações com os educadores. Considerá-las, por meio das vozes das crianças e adolescentes do projeto, possibilitará ao CSSJC constituir sua ação/intervenção em sintonia com os sentidos que esses sujeitos têm em relação ao projeto.

Dentre as principais demandas, os educandos do CSSJC reclamaram da estrutura física, ressaltando que ela não apresenta as suas marcas identitárias. No grupo focal, os educandos tiveram a oportunidade de falar sobre o que mudariam no projeto e parcela significativa dos participantes sinalizou para questões relativas ao ambiente em que o CSSJC está localizado, como evidenciam as seguintes narrativas:

Tirar essas cadeiras que ficam amontoadas no canto da sala daqui e colocar na sala que a gente não usa (MÁRIO, 10 anos).

Fecharia essa grade, pintaria de cores coloridas. Mesmo que foi de graça que fizeram isto (a nova pintura do projeto). Eu colocaria mais alegria no projeto (CLARA, 13 anos).

Verdade, colocaria cores alegres, o projeto está muito morto (referindo-se à nova pintura/decoração feita pela Vanuza). O projeto antes, mesmo que estava meio antigo, mas dava alegria. Olha só, está tudo a mesma coisa (as paredes foram pintadas de verde e branco e retirados os cartazes, frases e quadros). Sei que foi de bom coração, mas assim podia ser mais alegre (ANDRÉIA, 14 anos).

Essas pinturas estavam aí e tiraram. Elas ficavam lá. Estavam há muito tempo. Eles queriam colorir algo bonito (EDUARDO, 13 anos, texto produzido na atividade de fotografia).

Nas narrativas, os participantes do projeto expressam o desejo de ter um ambiente que os represente. Ao sugerirem mais cores, alegria e quadros na parede estão apontando para a necessidade que sentem de reconhecer o projeto como *espaço*, no sentido de Certeau (1994). A queixa dos participantes está atrelada à reforma que foi realizada em uma das unidades do CSSJC. O projeto era todo decorado com frases e cartazes com mensagens de acolhimento e nas

paredes estavam pendurados quadros de artistas do bairro e as suas próprias produções artísticas. Tudo foi retirado e as paredes foram pintadas de branco e verde. O ambiente ficou totalmente modificado, causando estranhamento às crianças e adolescentes que frequentam o projeto.

Da forma como se encontra, o projeto é visto pelos praticantes como um *lugar*, concebido por Certeau (1994) como um ambiente físico, estável e externo ao sujeito. Os educandos reivindicam, por meio de suas narrativas, o *espaço* “que é o lugar praticado”, no qual se materializam ações de sujeitos históricos. Transformando-se em *espaço*, o lugar permite o desenvolvimento da noção de pertencimento e a vivência dos sujeitos como parte integrante das relações que ali se estabelecem.

Episódios, como a mudança da estrutura física do CSSJC, sem a consulta dos educandos, denota o distanciamento entre as expectativas dos gestores e os interesses dos praticantes do projeto. Para que projetos sociais alcancem seus objetivos, essa distância precisa ser diminuída e acordos precisam ser estabelecidos em nível local.

Esses acordos somente são possíveis quando as relações são construídas de forma horizontal, entretanto isso não vem ocorrendo no CSSJC. No grupo focal, a falta de diálogo entre educadores e educandos é evidenciada, como demonstram as seguintes narrativas:

A tia Vera, não é que eu não goste dela, é que o jeito dela é muito estressado. Ela precisa mudar o jeito dela de tratar a gente (SOFIA, 9 anos).

É um pouco a Vanuza. Porque aconteceu que ela fala que o projeto é dela, aquela sala é dela, quem manda aqui é ela, este espaço aqui é dela. Então a gente não gosta muito disso. A Andréia tem mania de ir ali e olhar no espelho, aí ela falou: ‘Sai daqui, que este espaço é meu’. Tá, eu sei que foi com a Andréia, mas eu também fiquei sentida. Tudo tem que ser do jeito dela (CLARA, 13 anos).

Até que a Vanuza, assim, ela não é chata, mas o problema é que ela, tipo, ela entende mais o lado dela do que o nosso. Ela não quer saber o que acontece (TAINÁ, 13 anos).

Vera implica com todo mundo, fala uma coisa de um, uma coisa de outro e ninguém aguenta ela. E aí quando a gente fala alguma coisa dela, ela começa a falar assim: ‘Vou fazer isso, vou fazer aquilo, vou falar com tia Fátima, vou falar para ela ligar para sua mãe’. Ela se expressa e não quer que a gente expresse também. Expressar quer dizer, assim, ela fala tudo. A gente não aguenta falar, vai para fora, não pode se expressar. Não pode. Se falar ela manda a gente para tia Fátima (MÁRIO, 10 anos).

Com base na ADC, percebemos, nas narrativas apresentadas, a *orientação para diferença*, “[...] que é uma questão da dinâmica discursiva em seu aspecto acional” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 69), ou seja, ela é proveniente de construções discursivas oriundas de práticas sociais

concretas Os discursos se configuram como estratégias utilizadas pelos sujeitos para interagirem, seja colaborando, seja competindo, seja dominando. Nos exemplos citados, há uma acentuação da diferença entre educadores e educandos, explicitada na queixa desses últimos. Para Fairclough (2003), essa acentuação é caracterizada pelo conflito, polêmica, uma luta sobre significado, norma e poder que perpassam pelos discursos. As narrativas dos praticantes revelam relações assimétricas de poder, em que esses sujeitos se encontram em situação de desvantagem perante os educadores, pois não conseguem afirmar os seus interesses e expectativas na condução das atividades do projeto.

Para Charlot (2002), o sentido e o prazer são princípios básicos para qualquer atividade pedagógica, tanto na educação formal quanto na informal, entretanto, em relações educacionais em que não existem diálogos e negociações, esses princípios se perdem. Cabe ressaltar que o projeto se desenvolve no tempo livre dos educandos, ou seja, em seus momentos de lazer. Um dos princípios centrais do lazer é a autorrealização, o prazer que as pessoas buscam em seu tempo disponível e nas atividades livres das obrigações sociais (MARCELLINO, 2003; MELO; ALVES JÚNIOR, 2003).

Diferentemente da educação formal em que, independentemente da vontade do aluno, ele é obrigado a estar na escola, nos projetos sociais, os praticantes freqüentam, de acordo com a sua vontade e interesse, apesar de, em alguns casos, haver pressões familiares. Isso, por um lado, é positivo, pois os sujeitos procuram os projetos sociais por livre e espontânea vontade, porque querem participar das atividades que eles oferecem. Entretanto, por outro lado, eles têm a opção de sair do projeto no momento em que desejarem, caso as atividades ali desenvolvidas não os agradem. Estudos como o de Mello (2007) e de Vianna (2007), constataram o alto índice de evasão nos projetos sociais, denotando a necessidade de convergência entre as intenções dos gestores e as aspirações dos praticantes.

Como sinalizado no capítulo anterior, é preciso que a identidade legitimadora (concebida pelos gestores), ao se deparar com as identidades de resistência (interesses, necessidades e expectativas dos praticantes), se transforme em identidade de projeto, “[...] quando atores sociais buscam redefinir a sua posição na sociedade e constitui recurso para mudança social” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 78). A identidade de projeto não pressupõe, somente, mudanças de posição por parte dos gestores, mas também implica que os praticantes revejam constantemente as suas posições em busca de consensos que favoreçam o desenvolvimento do trabalho coletivo no contexto de diferentes projetos sociais.

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Neste capítulo, buscamos ampliar a compreensão sobre os significados que os educandos do CSSJC construíram sobre este projeto. Para isso, trabalhamos com narrativas provenientes de grupo focal, fotografias, desenhos e narrativas escritas, que foram intencionalmente produzidas para esse fim. No processo de análise, operamos com a ADC (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2006), em diálogo com a teoria da *relação com o saber* (CHARLOT, 2000, 2001, 2002) e com os conceitos de *lugar e espaço*, propostos por Certeau (1994).

Os sentidos por nós analisados nas narrativas estão associados aos motivos de adesão ao projeto, aos saberes valorizados pelos praticantes e às suas principais demandas relacionadas com o CSSJC. Com relação aos motivos de adesão, percebemos um elevado grau de *modalidade objetiva* na construção das narrativas, em que os sentidos não estão ancorados nas experiências pessoais, mas, sobretudo, no padrão partilhado que concebe a rua como perigosa e os projetos sociais como alternativa para proteger crianças e adolescentes desse perigo. Essa representação vincula-se ao viés assistencialista e compensatório, que, embora do ponto de vista acadêmico busque superação, ainda circula amplamente no imaginário social.

Em direção oposta aos motivos de adesão, os sentidos dos educandos sobre os saberes valorizados no projeto foram construídos por meio das relações que eles estabeleceram com as atividades ofertadas pelo CSSJC. As narrativas analisadas estão marcadas pela modalidade subjetiva, que revela o grau de comprometimento do sujeito com aquilo que diz. Nessas narrativas, prevalece o discurso direto, centrado na primeira pessoa do singular, que aponta a *imbricação do eu* e a *distanciação-regulação* como principais figuras do aprender valorizadas pelos praticantes do projeto. Tal constatação permite-nos inferir que os valores trabalhados no projeto precisam dialogar com essa figura do aprender, de maneira a convergir os objetivos do CSSJC com os interesses dos educandos.

Quanto às principais demandas, percebemos que os sentidos estão assentados na *orientação para a diferença*, em que a falta de marcas identitárias nos espaços físicos do projeto e as relações conflituosas com os educadores geram narrativas de interações caracterizadas pelo conflito, polêmica, uma luta sobre significado, norma e poder (FAIRCLOUGH, 2003).

Além da ampliação das fontes das narrativas, o método de análise utilizado neste capítulo permitiu compreender os sentidos construídos pelos praticantes do projeto, considerando o contexto em que esses discursos foram produzidos, explicitando as relações conflituosas entre

educandos e educadores. Tal constatação sinaliza para a necessidade de se estabelecer uma identidade de projeto, no sentido de Castells (1999), em que as expectativas dos educandos possam convergir com as intenções dos gestores do CSSJC.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisamos os sentidos produzidos pelos praticantes de um projeto social, a partir da relação que estabeleceram com as atividades físicas e esportivas ofertadas no contexto pesquisado. Para tanto, foi investigado o CSSJC, projeto situado no município de Serra/ES que atende a 220 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Somos integrante do projeto pesquisado e, a partir das constatações empíricas decorrentes de nossas experiências no cotidiano dessa instituição, buscamos compreender os sentidos que os praticantes do CSSJC construíram sobre esse projeto social de maneira sistematizada, respaldada em pressupostos teórico-metodológicos das ciências humanas e sociais.

A fim de contextualizar nosso objeto, apresentamos as principais compreensões sobre projetos sociais e atividades físicas e esportivas presentes na literatura brasileira, buscando refletir sobre a intervenção da Educação Física nos projetos sociais, centrada nos interesses dos praticantes, a partir da análise do CSSJC.

Utilizamos como metodologia central a *etnopesquisa implicada*, tipo de etnografia que pressupõe a relação de pertencimento do pesquisador ao objeto investigado, a afirmação das ações empreendidas no contexto estudado e a criação de saberes para operar nesse contexto. Para orientar nossas análises, optamos pelos pressupostos teóricos da *Relação com o Saber*, dos *Estudos com o Cotidiano* e da *Análise do Discurso Crítica*.

Reconhecemos, desde o início de nossa pesquisa, os praticantes do projeto investigado como autores de suas práticas e sujeitos ativos das relações que ali se estabelecem. Os educandos do CSSJC foram entendidos como protagonistas dos processos sociais e capazes de produzir cultura.

Diante de tal entendimento e devido à nossa implicação com o CSSJC, construímos nossa pesquisa no dia a dia do projeto. Convivemos com os sujeitos e fomos produzindo conhecimentos pautados na centralidade desses praticantes, em um contexto real, buscando a afirmação do projeto e também da nossa identidade profissional.

Após concluído o estudo, destacamos que os principais achados da pesquisa são: a questão metodológica para o trabalho com base na centralidade dos praticantes do projeto; a *imbricação do eu* e a *distanciação-regulação* como as figuras do aprender valorizadas pelos praticantes; a necessidade de progressão pedagógica dos conteúdos vivenciados no projeto; as relações

assimétricas de poder existentes no projeto; e a concepção do projeto como um campo de identidade.

No Capítulo II desta pesquisa, percebemos que muitos estudos avançam na concepção de projetos sociais, rompendo com o viés assistencialista e compensatório e afirmando a necessidade de centralidade dos sujeitos nas ações dos projetos. Entretanto, existe uma lacuna que se refere ao como fazer, uma questão metodológica, como estabelecer uma intervenção pedagógica pautada nos interesses dos praticantes dos projetos sociais. A partir de nossa pesquisa, percebemos que uma maneira possível é pelo uso de narrativas de diferentes naturezas, que vão sendo produzidas nas relações estabelecidas no cotidiano do projeto. Para este trabalho, tivemos narrativas espontâneas e direcionadas. As espontâneas foram produzidas nas práticas estabelecidas no projeto, refletindo o momento presente das relações ali vivenciadas. Essas narrativas foram captadas por meio dos relatos de educandos e educadores, captados em suas interações comunicativas (enunciação – fala em ato), da observação participante sistematizada em diário de campo e dos registros iconográficos de imagens paradas (fotografias).

Para ampliar nossa compreensão sobre os sentidos que os praticantes construíram sobre CSSJC, produzimos com eles, de maneira intencional e direcionada, as demais narrativas. O trabalho em conjunto foi possível porque as maneiras de produção dessas narrativas foram construídas a partir das próprias experiências dos praticantes no projeto. Desta forma, tivemos narrativas provenientes de imagens e narrativas produzidas pelo grupo focal. As narrativas provenientes de imagens englobam fotografias e desenhos, com produções textuais sobre as mesmas.

Buscamos, com as narrativas de diferentes naturezas, atender à necessidade dos educandos de falar. Assim foi possível perceber a relação que os praticantes do CSSJC estabelecem com o saber. Eles valorizam aquilo que vivenciam, que faz sentido para eles, portanto se envolvem nas relações em que conseguem se reconhecer, demonstrando que valorizam mais a experiência que a informação. Os praticantes do projeto dão importância àquilo que neles produz marcas. O conhecimento que faz sentido é o que os toca, que se passa com eles, apontando que os valores promovidos pelo CSSJC são mais bem desenvolvidos quando em ato, em situações concretas que propiciam experiências para os sujeitos. Com isso identificamos que as ações desenvolvidas no projeto devem dar visibilidade às figuras do aprender valorizadas por seus praticantes, sendo elas a *distanciação-regulação* e a *imbricação do eu*.

Na *distanciação-regulação*, o saber que prevalece é o saber relacional. Nesse saber quem aprende é o sujeito fruto das relações e situações em que se encontra como sujeito encarnado. Dentro dessa figura do aprender, a amizade se constitui como o saber relacional mais carregado de significado para os praticantes do projeto. Na *imbricação do eu*, o aprendizado passa pelo corpo. O aprender significa dominar uma atividade engajada no mundo. Os praticantes do projeto ressaltam a preferência pelas oficinas ligadas às atividades físicas e esportivas, apontando para a linguagem corporal como possibilidade de intervenção pedagógica centrada nos interesses dos praticantes.

As atividades físicas e esportivas se constituem como importante canal de autopercepção e desenvolvimento corporal. Entretanto, no projeto investigado, observamos a falta de progressão pedagógica nos conteúdos vivenciados no projeto. Esse achado corrobora o que é apresentado na literatura sobre projetos sociais. Nesses contextos, tem sido constante a falta de progressão pedagógica que provoca desmotivação dos praticantes, contribuindo para o elevado número de evasões. No CSSJC, assim como nos estudos encontrados na literatura, o desafio e a competição se mostraram como possibilidades de superação desse problema. O desafio e a competição contribuem para superar a tendência de repetição de movimentos com os quais os praticantes dos projetos estão acostumados. Nesse sentido, ambos se apresentam como importantes estratégias para adesão e retenção dos sujeitos nos projetos sociais e incorporá-los às ações de intervenção pedagógica é atender à necessidade dos praticantes, colocando-os como centrais no processo de ensino/aprendizagem.

Acreditamos que, para termos intervenções pedagógicas centradas nos interesses dos praticantes dos projetos sociais, é preciso reconhecer o protagonismo desses sujeitos. Contudo, as relações assimétricas de poder instituídas no CSSJC têm inviabilizado o protagonismo de seus praticantes. Por vezes, os educadores do projeto não consideram os interesses e expectativas dos praticantes e estes, por sua vez, buscam maneiras de ter suas vozes consideradas nas ações do projeto. Consideramos que é preciso superar essas assimetrias e constituir ações a partir de uma horizontalidade das relações entre gestores/educadores e praticantes dos projetos sociais. Isso pode ser feito a partir da identidade de projeto, em que os atores sociais procuram redefinir sua posição na busca de um consenso negociado.

Mediante a identidade de projeto, consideramos as racionalidades locais e os motivos para a ação dos praticantes dos projetos sociais. O consenso negociado permitirá aos praticantes conceber o projeto como um campo de identidade. Na pesquisa com o CSSJC, percebemos que os educandos

sentem necessidade de transformar o *lugar* do projeto em um *espaço*, que é o lugar praticado. Ao se tornar *espaço*, os praticantes se reconhecem e criam suas identidades com o projeto.

Com este estudo foi possível compreender os sentidos que os praticantes do CSSJC atribuem ao projeto. Eles consideram o projeto como um *espaço* no qual se constituem por meio de relações marcadas pela amizade e pelas experiências que vivenciam. Valorizam as atividades físicas e esportivas como potencializadoras de suas aprendizagens e, quanto mais têm suas marcas identitárias impressas no projeto, mais se reconhecem e mais valorizam o CSSJC.

Por fim, destacamos que, dada a complexidade cotidiana e as peculiaridades de cada contexto, não temos a pretensão de que as reflexões deste estudo sejam aplicadas como manual a outros projetos sociais. Compreendemos que existem universais das situações de ensino/aprendizagem nos projetos sociais, portanto nossas considerações, resultantes das vivências no cotidiano estudado, apontam caminhos para a intervenção da Educação Física em projetos sociais, pautada na centralidade de seus praticantes, principalmente a partir das figuras do aprender valorizadas pelos sujeitos. Destacamos o uso de narrativas de diferentes naturezas, estabelecidas nas relações de cada contexto, como possibilidade de se fazer ouvir as vozes dos praticantes dos projetos sociais; a incorporação do desafio e da competição nas intervenções pedagógicas com os praticantes; e o estabelecimento da identidade de projeto para que as ações possam acontecer centradas nos sujeitos.

Para tanto, consideramos que o desafio a ser superado é a relação assimétrica de poder que por vezes se instaura nos processos educacionais. Devemos buscar a horizontalidade das relações, compreendendo os praticantes dos projetos sociais como protagonistas. Com isso, sinalizamos a necessidade de pesquisas que tratem dessa questão, buscando entender os projetos sociais a partir de contextos reais e com metodologias que deem visibilidade aos praticantes, para que haja convergência entre a intenção dos gestores e as expectativas dos praticantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N.; SILVA, D. O planejamento do “Recreio nas férias” na cidade Paulista de Americana. **Motriz**, v. 18, n. 2, 2012.

ALVES, N. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaçotempos de processos curriculares. In: OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP et Alii: Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

_____. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

ALVES, H. C.; CHAVES, A. D.; GONTIJO, D. T. “Uma andorinha só não faz verão”: a integração do educador físico na rede de suporte social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade: discussões a partir de um curso de educação continuada. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n.2, abr./jun.2012.

ARAÚJO, A. C. et al. Formação e atuação pedagógica no Programa segundo tempo: reflexões sobre o fazer cotidiano do professor. **Motrivivência**, ano 24, n. 38, jun. 2012.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social. **Dicionário de termos técnicos da Assistência Social**. Belo Horizonte, Prefeitura Municipal. Belo Horizonte: Ascom, 2007.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRETAS, A. Onde mora o perigo? Discutindo uma suposta relação entre ociosidade, pobreza e criminalidade. **Educação, esporte e lazer**. Boletim 09, junho 2007.

BUFREM, L. S. Colaboração científica: revisando vertentes na literatura em Ciência da Informação no Brasil. **Pesquisa Brasileira Ciência Informação**, Brasília, v.3, n.1, p.127-151, jan./dez. 2010.

BURAK, S. D. Adolescência e juventude na América Latina. In: BURAK, S. D. **Adolescência e juventude na América Latina**. Catargo: Livro Universitário Regional, 2001, p.118-130.

CARNEIRO, C. B; VEIGA, L. O conceito de inclusão, dimensões e indicadores. **Pensar BH – Política Social**, Belo Horizonte, jun. 2004.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, S. B.; SOUZA, D. L. Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 145-163, out./dez. 2011.

CENTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CULTURA; LINGUAS, TECNOLOGIAS E TERRITÓRIOS DE INCLUSÃO SOCIAL. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CENTRO SOCIAL SÃO JOSÉ DE CALASANZ. **Projeto Político-Pedagógico**, Serra, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. Q. F. (Org). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: FAU/USP, 1985.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Sociologia e Educação**, v. 20, jul./dez. 2002. Número Especial.

_____. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLOMBO, B. D. et al. O programa Segundo Tempo: uma política pública para emancipação humana. **Motrivivência**, n. 38, 2012.

CORREA, M. M. Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões preliminares para uma gestão social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 3, 2008.

DEMO, P. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **Memória e sociedade**: a busca da excitação. Lisboa: Difel, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London/New York: Routledg, 2003.

FARIA, A. L.; FINCO, D. (Org.) **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERRAÇO, C. E. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP&A, 2008.

GARANHANI M. C.; EL TASSA, K. O. Formação profissional para atuação em projetos sociais: no foco a formação de professores no “Programa Segundo Tempo”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GONÇALVES, M. A. R. **A vila olímpica da Verde-e-Rosa**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GUEDES, S. L. et al. Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 12., 2006, Niterói. **Anais...**, Niterói, 2006.

HECKTHEUR, L. F. A; SILVA, M. R. S. Projetos sociais esportivos: vulnerabilização e governo. **Movimento**, v. 17, n. 3, 2011.

HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 1, 2012.

ISAYAMA, H.; LINHALES, M. A. (Org.). **Avaliação de políticas e políticas de avaliação**: questões para o esporte e o lazer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, ago./dez. 2012.

JOB, I.; MATTOS, A. M.; FERREIRA, A. G. C. Análise do acesso aos artigos de uma revista eletrônica através dos *logs*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 359-371, abr./jun. 2013.

LAZAROTTI FILHO, A. et al. Modus operandi da produção científica da educação física: uma análise das revistas e suas veiculações. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 23, n.1, p.1-14, 1. trim. 2012.

MACEDO, R. S. **A etnospesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Porto Alegre: Liber Livro, 2012.

MARCELLINO, N. C. **Lazer**: formação e atuação profissional. Campinas: Papirus, 2003.

MATIAS, W. B. **O enigma olímpico**: o controvertido percurso da agenda e políticas esportivas no Governo Lula. 2013. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MAUAD, A. M. Fotografia e história: possibilidades de análises. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social**: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2008.

MEADOWS, J. A. **A comunicação científica**. Tradução de Antônio Agenor Briquet de Lemos. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 1999.

MELO, M. P. Políticas sociais de esporte e lazer, sociedade civil e teoria de estado: a defesa da radicalidade Gramsciana. **Motrivivência**, ano 24, n. 38, jun. 2012.

_____. Os “Projetos sociais” de esporte: começa o jogo solidário? **Licere**, v. 8, n. 2, 2005.

MELO, V. A.; ALVES JÚNIOR, E. D. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

MELLO, A. S. **Projeto Esporte Cidadão: avaliação e reorientação**. 2007. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2007.

MELLO, A. S. et al. Educação física e esporte: reflexões e ações contemporâneas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 175-193, abr./jun. 2011.

MELLO, A. S., FERREIRA NETO, A.; VOTRE, S. J. Intervenção da educação física em projetos sociais: uma experiência de cidadania e esporte em Vila Velha (ES). **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 75-91, set. 2009.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

MONTEIRO, R. et al. Critérios de autoria em trabalhos científicos: um assunto polêmico e delicado. **Revista Brasileira Cirurgia Cardiovascular**, São José do Rio Preto, v. 19, n. 4, 2004.

OLIVEIRA, R. M. Lazer, atividades físicas e idosos: possibilidades de integração social? Análise do Programa Vida Ativa – SMAES/PBH. **Licere**, v. 10, n. 2, 2007.

PÉREZ, C. L. V. Passagens: a outredade na voz e na letra: praticando a formação de professores a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO: Paulo Freire na contemporaneidade, 1., 2001, São Gonçalo. **Anais...** São Gonçalo, 2001.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SADER, E. S. O público, o estatal e o privado. In: HEIMANN, L. S.; IBANHES, L. C. **O público e o privado na saúde**. São Paulo: Hucitec, 2005.

SANCHO, R. Indicadores bibliométricos utilizados em la evaluación de la ciência y la tecnologia: revision bibliográfica. **Revista Española de Documentación Científica**, Madrid, v. 13, n. 3-4, p. 842-65, 1990.

SANTOS, L.C, Projetos Sociais: fragmentos de ensinamentos. **Revista ADM Pública: vista & revista**, Salvador, ano I, n.4, p.39-50, maio/ago. 2003.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n.1, p. 23-46, jan./abr. 2005.

SILVA M. R.; PIRES G. L. Um novo tempo, apesar dos perigos. **Motrivivência**, ano 24, n. 38, jun. 2012.

SILVA, E. D; TAVARES, A. L. de L.; PEREIRA, J. P. S. O estado da arte da pesquisa sobre comunicação científica (1996-2006) realizada no Brasil no âmbito da ciência da informação. **TransInformação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 207-223, set./dez. 2010.

SILVEIRA, J. Considerações sobre o esporte e o lazer: entre direitos sociais e projetos sociais. **Licere**, v. 16, n. 1, 2013.

STUMPF, I. R. C. Revistas universitárias brasileiras: barreiras na sua produção. **TransInformação**, v. 9, n. 1, p. 45-57, jan./abr. 1997.

TANI, G. Editoração de periódicos em educação física/ciências do esporte: dificuldades e desafios. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 4, p. 715-722, out./dez. 2014.

TEIXEIRA, M. R.; ATHAYDE, P. F. A. Política social de esporte e lazer no governo Lula: o Programa Esporte e Lazer na Cidade. **Licere**, v. 17, n. 3, 2014.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

THOMASSIM, L. E. C. Os sentidos da exclusão social na bibliografia da educação física brasileira. **Movimento**, v. 13, n. 1, 2007.

THOMASSIM, L. E. C.; STIGGER, M. P. Entre o “serve” e o “significa”: uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. **Licere**, v. 16, n. 2, 2013.

VANZ, S. A de S.; STUMPF, I. R. C. Colaboração científica: revisão teórico-conceitual. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 15, n. 2, p. 42-55, maio/ago. 2010.

VIANNA, J. A. **Esporte e camadas populares: inclusão e profissionalização**. 2007. 238 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2007.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 285-296, abr./jun. 2011.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre avaliação. **Movimento**, v. 15, n. 3, 2009.

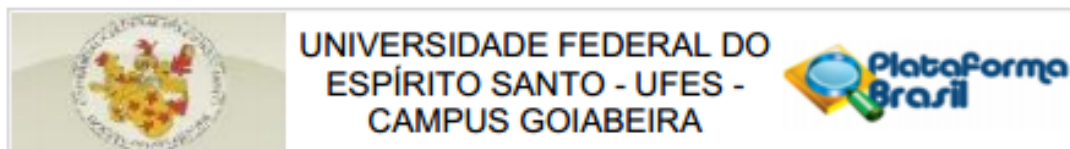
VILAN FILHO, J. L. **Autoria múltipla em artigos de periódicos científicos das áreas de informação no Brasil**. 2010. 215 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VILAN FILHO, J. L. et al. Artigos de periódicos científicos das áreas de informação no Brasil: evolução da produção e da autoria múltipla. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 2, p. 2-17, maio/ago. 2008.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Ed. Escuta, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de aprovação do CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM PROJETOS SOCIAIS.

Pesquisador: RENATA SILVA JORGE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49395915.4.0000.5542

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.379.921

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa etnográfica que busca analisar a intervenção pedagógica da Educação Física em um projeto social no município de Serra/ES que atende à 220 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Ao final da pesquisa espera-se contribuir fornecendo subsídios para tal intervenção no contexto pesquisado considerando as expectativas de seus participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Produzir, por meio de mapeamento nos principais periódicos da área, um "estado do conhecimento" sobre a relação da Educação Física com os Projetos Sociais. Compreender, a partir das práticas e dos discursos dos participantes do projeto, os pontos de convergência e de divergência entre a proposta do Centro Social São José de Calazans e as expectativas dos seus participantes. Discutir/propor, com base nas análises empreendidas, formas de intervir que considerem as racionalidades locais e os motivos para ação dos sujeitos participantes do projeto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora registra sobre os riscos que: Nesta pesquisa utilizará nomes fictícios e recursos de distorção das imagens, no intuito de impedir a identificação dos participantes preservando a identidade das crianças e adolescentes. Entretanto, é preciso considerar que a participação na

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.090-075
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27) 3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO - UFES -
CAMPUS GOIABEIRA**



Continuação do Parecer: 1.379.921

pesquisa traz como risco a possibilidade de constrangimento ao participar das entrevistas e/ou grupos focais, pois os sujeitos irão opinar sobre o projeto que frequentam, com eventuais possibilidades de divergirem dos gestores desse projeto. Acreditamos que tal risco possa ser controlado, a partir dos termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido que prevê ao participante o direito de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem que haja ônus ou questionamentos.

Em relação aos benefícios: Os benefícios desta pesquisa são as possíveis reorientações pedagógicas para que a intervenção da Educação Física aconteça em consonância com os interesses dos educandos, fazendo do projeto social algo que tenha sentido para crianças e adolescentes que dele participam.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta fundamentação teórica e relevância social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Com base na Resolução 466/2012 CNS, foram analisados os seguintes documentos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos: adequado.
- 2) Projeto de Pesquisa: Apresenta um projeto com sua estrutura básica e apresenta corpo teórico necessário como um dos componentes básicos de sustentação para uma pesquisa científica. Adequado.
- 3) Termos de Consentimento Livre e Esclarecido: adequado.
- 4) Cronograma: adequado.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN	
Bairro: Goiabelas	CEP: 29.090-075
UF: ES	Município: VITÓRIA
Telefone: (27) 3145-9820	E-mail: cep.goiabelas@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO - UFES -
CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 1.379.921

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_591913.pdf	02/12/2015 09:42:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.doc	02/12/2015 09:40:58	RENATA SILVA JORGE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_mestrado.doc	02/12/2015 09:40:42	RENATA SILVA JORGE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Renata.doc	21/09/2015 10:53:24	RENATA SILVA JORGE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_de_aceite.pdf	18/09/2015 09:10:49	RENATA SILVA JORGE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	18/09/2015 09:06:38	RENATA SILVA JORGE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não


VITORIA, 22 de Dezembro de 2015

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador)


Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.090-075
UF: ES Município: VITORIA
Telefone: (27) 3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

APÊNDICE B – Carta de aprovação dos gestores do CSSJC para realização da pesquisa.

APÊNDICE B – Carta de aprovação dos gestores do CSSJC para realização da pesquisa.



OBRA SOCIAL ITAKA - ESCOLÁPIOS
CNPJ: 17.218.991/0005-00

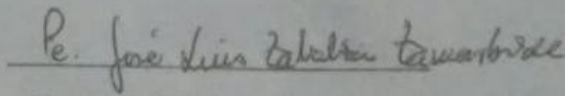


Serra, 15 de setembro de 2015.

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que o Centro Social São José de Calasanz aceita receber e participar da pesquisa "A intervenção pedagógica da Educação Física em projetos sociais", a ser desenvolvida pela mestranda RENATA SILVA JORGE sob orientação do Prof. André da Silva Mello, integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Fomos esclarecidos quanto aos objetivos, riscos, benefícios e procedimentos deste estudo. E estamos cientes que podemos desistir da pesquisa a qualquer momento, sendo retirado imediatamente da mesma sem questionamentos ou qualquer ônus.

Atenciosamente,



Pe. José Luis Zabalza Zamarbide
Diretor Interino
Centro Social São José de Calasanz
014.623.566-56
3243-5065

APÊNCIDE C – Roteiro do grupo focal

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

PRIMEIRO MOMENTO

- Explicar o porquê da elaboração da pesquisa (Mestrado, o que é?);
- Explicar os objetivos da pesquisa;
- Explicar o porquê do grupo focal: saber o que os educandos pensam e sentem sobre o projeto, com a finalidade de repensar as ações e propor intervenções que dialoguem com os anseios deles;
- Deixar claro que não existe certo e errado. Que os educandos não estão sendo avaliados e nenhuma declaração irá comprometê-los.

SEGUNDO MOMENTO

- Explicar como funciona a dinâmica do grupo focal;
- Alertá-los para que não falem juntos, já que toda entrevista está sendo gravada e a mesma deve ficar clara para melhor entendimento na hora da transcrição;
- Pedir para que sempre remetam as respostas para a primeira pessoa, “eu penso/eu sinto”.

TERCEIRO MOMENTO - Perguntas objetivas

1. Fale seu nome, idade e à quanto tempo frequenta o projeto.
2. Você mora próximo ao projeto? Em qual bairro?
3. De quais oficinas você participa?
4. Quais os motivos que te levaram a participar do projeto?

QUARTO MOMENTO – Perguntas específicas

1. O que o projeto significa para você?
2. Quais as coisas que você mais gosta no projeto?
3. Quais são as coisas que você menos gosta no projeto?
4. Se pudesse modificar algo no projeto, o que você faria?
5. Como é sua relação com os educadores?
6. Como é sua relação com os colegas?
7. O que você acrescentaria no projeto?

ANEXOS

ANEXO A – Projeto Político-Pedagógico do CSSJC

**OBRA SOCIAL ITAKA - ESCOLÁPIOS**

Rua Peroba Rosa, 7 (Bairro Feu Rosa)

29172-034

CNPJ: 17.218.991/0005-00



PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO 2016
“CENTRO SOCIAL SÃO JOSÉ DE CALASANZ”

**Rua Alfredo Galeno, 98 Bairro Vila Nova de Colares
SERRA (ES)**

Fone: 3243.50.65 - 98133.66.00

email: josecarlos@pucminas.br



1. DEFINIÇÕES INSTITUCIONAIS:

Entidade Titular e Mantenedora do "Centro Educativo-Social Escolápio"	OBRA SOCIAL ITAKA ESCOLÁPIOS
Nome Fantasia	Centro Social São José de Calasanz
Endereço da entidade titular	Rua Peroba Rosa, 7 (Bairro Feu Rosa) 29172-034 SERRA (ES)
CNPJ	17.218.991/0005-00
Inscrição Estadual (ES)	Isento
Inscrição Municipal (Serra - ES)	380.350/3
Registro no Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CRIAD - ES)	Concluindo-se o registro
Registro no Conselho Municipal de Assistência Social (Serra - ES)	057/2009, folha 58
Registro no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (Serra - ES)	034/2009, folha 18
Título de Utilidade Pública Federal	Decreto Federal de 15 de dezembro de 1992 – Publicado no DOU de 16/12/1992
Título de Utilidade Pública Estadual (ES)	Lei 9.347 - Publicada no Diário Oficial dos Poderes do Estado do dia 08/12/2009
Título de Utilidade Pública Municipal (Serra - ES)	Lei 3242 – Publicada no Diário Oficial do dia 02/06/2008
Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS) no CNAS	Processo nº 71010.004597/2006-94 Publicado no DOU de 26/01/2009, pg. 101

2. MISSÃO:

Assegurar o exercício dos direitos da criança e do adolescente, e suas famílias, em situação de vulnerabilidade e risco social, oferecendo uma educação e formação integrais e um acompanhamento que os ajude a desenvolver mais plenamente sua personalidade e a exercer sua missão como cidadãos.

3. VISÃO:

“Educação nos valores humanos, sociais e espirituais, tendo o ser humano como fim e valor absoluto”.

4. PRINCÍPIOS E VALORES:

- A centralidade da criança e do adolescente como sujeito do processo educativo.
- A valorização e capacitação do educador: generosidade e responsabilidade como traços fundamentais.
- Prioridade dos pequenos e empobrecidos na seleção para formar as turmas do “Centro Educativo-Social Escolápio”.
- Compreender a educação como instrumento privilegiado para a transformação pessoal e social.
- O amor e respeito à verdade.
- A integração entre fé e cultura.
- Evangelizar educando.

5. HISTÓRICO:

O projeto “Centro Social São José de Calasanz” parte de outro projeto anterior surgido em 2005, o projeto Fonte de Esperança, realizado no Centro Social São Francisco de Assis, no terreno da comunidade São João Batista, em Vila Nova de Colares (Serra - ES). No início surgiu como um espaço de ações comunitárias, pastorais e sociais. A inspiração foi da Comunidade, para responder aos grandes desafios do bairro. O objetivo original foi o de atender crianças e adolescentes com atividades culturais e artísticas, afim de não deixá-los a mercê das ruas. As comunidades dos bairros Vila Nova de Colares, Feu Rosa e Laranjeiras colaboraram na construção.

No ano de 2008 os Padres Escolápios assumiram a paróquia São José de Calasanz e o Centro, desejando impulsionar e dar continuidade a uma obra tão comprometida com os mais necessitados.

No ano de 2016 se redefiniram os objetivos do trabalho, o foco do projeto e as políticas que orientariam o atendimento às crianças e adolescentes. O nome do projeto se definiu como

“Centro Social São José de Calasanz” assumindo as características da educação não-formal Escolápia. O Centro é mantido pela entidade titular “OBRA SOCIAL ITAKA ESCOLÁPIOS”.

O projeto é desenvolvido na região de Vila Nova de Colares e Feu Rosa. Região que possui um dos mais altos índices de violência e vulnerabilidade social do município de Serra.

6. JUSTIFICATIVA

O município da Serra é o mais populoso do Espírito Santo, com 485.376 habitantes (IBGE/2015) e em arrecadação do Estado do Espírito Santo. Apesar de ser o segundo em arrecadação, apresenta um quadro de grande demanda pelos serviços em função da explosão demográfica que aconteceu nos anos 70 e até o final dos 80. Devido a esta explosão demográfica, o município buscou políticas de atendimento, através da implantação de conjuntos habitacionais nos bairros São Judas Tadeu, São Diogo, Barcelona, Maringá, Parque Residencial Laranjeira, Feu Rosa e outros. Entretanto, apesar de tanto esforço, a ampliação de moradia não foi suficiente para atender a tantas demandas. Centenas de famílias sem emprego e sem poder aquisitivo se estabeleceram por meio de invasões em regiões sem infra-estrutura, tais como: Vila Nova de Colares, Jardim Carapina, Central Carapina e outros.

À medida que os serviços básicos de assistência iam sendo ampliada (com melhor qualidade e maior abrangência), a cidade se tornou atrativa para novas migrações. As oportunidades oferecidas ao fluxo migratório acelerado não permitiram a inclusão social mais ampla da população do Município. Tivemos como consequência, o agravamento da “questão social” da população, que hoje continua vivendo em condições inadequadas de moradia e de qualidade de vida.

O bairro de Feu Rosa surgiu a partir de um Conjunto Habitacional erguido no início dos anos 80, começando a ser povoado em 1985. Um acidente no Morro do Macaco, em Vitória, quando uma pedra rolou sobre inúmeras casas, apressou o povoamento do local. Sem ter onde morar os habitantes do morro foram alojados no Conjunto Habitacional que, na época, era chamado de bairro das Flores. De acordo com os números do Censo 2016, Feu Rosa é o bairro mais populoso de Serra, com uma população total de 19.532 habitantes. Em seguida, está Vila Nova de Colares com 17.015 moradores. O bairro Vila Nova de Colares surgiu de uma invasão das terras, em 1985, ao lado do Conjunto Residencial Bairro das Flores, atual Feu Rosa. O proprietário, Senhor Colares, dono das terras desse Conjunto, contratou uma empresa para lotear o mesmo, a fim de vender como lotes de beira-mar, mas a empresa era clandestina e não levou à frente o empreendimento. Por haver grandes áreas desocupadas, centenas de famílias sem emprego e sem poder aquisitivo invadiram as terras e se estabeleceram em habitações precárias.

As famílias residentes nestes bairros apresentam como características predominantes: baixa renda familiar (em torno de meio salário mínimo per capita); baixa escolaridade, com uma

média de 5 anos de estudo para a população adulta; baixa qualificação profissional; alto índice de desemprego (grande parte dos trabalhadores encontra-se inseridos no mercado informal).

Acompanhando a realidade dos bairros mencionados (criminalidade, violência, envolvimento da juventude com o uso e tráfico de drogas, exploração sexual e pobreza), brota a certeza de que precisamos investir na educação e na formação, desde a mais tenra idade, para que, especialmente as crianças, adolescentes e jovens tenham novas oportunidades; vale ressaltar que com a realidade dessas famílias, as crianças, adolescentes e jovens são alvo fácil do tráfico de drogas e da criminalidade. Um dos maiores problemas da região é a falta de perspectivas para crianças, adolescentes e jovens, pois os equipamentos públicos de educação, saúde, lazer e assistência social, ou são inexistentes ou não são suficientes para a demanda da população.

Assim, crianças, adolescentes e jovens, em especial os que estão com os vínculos familiares e comunitários fragilizados, que freqüentam a escola num turno, geralmente passam o resto do dia nas ruas, à mercê de todo tipo de ameaças e riscos, crescendo em vulnerabilidade social

Neste sentido, um dos maiores problemas da região é a falta de perspectivas para essas crianças, adolescentes e jovens, pois os equipamentos públicos de educação, saúde, lazer e assistência social, ou são inexistentes ou não são suficientes para a demanda da população. Diante do exposto identificam-se as seguintes necessidades:

- Equipamentos urbanos de lazer e cultura que garantam às crianças, adolescentes e jovens viver o próprio da idade, com ludicidade.
- Equipamentos urbanos de acompanhamento e apoio pedagógico que contribuam para a continuidade dos estudos e do bom desempenho escolar.
- Profissionais de assistência social que acompanhem essas crianças e suas famílias.
- Iniciativas de denúncia, de defesa de direitos e de conscientização social para garantia dos dispositivos previstos no ECA.

A experiência de trabalho em Vila Nova de Colares e Feu Rosa mostra que, apesar de toda problemática vivenciada, estas crianças, adolescentes e jovens, moradores nas comunidades do entorno e atendidas no projeto do Centro Social São José de Calasanz, são pessoas com grande potencial de desenvolvimento e com valores éticos, sociais, culturais, espirituais e profissionais presentes em todos eles, embora adormecidos em muitos casos. Podem ser capazes de desempenhar excelentes papéis, sejam eles nas artes, nos esportes, no desempenho acadêmico ou em qualquer ramo que pretendam seguir. Tal certeza é um dos motivos que impulsiona este projeto, o qual busca:

- cultivar a construção da identidade pessoal;
- despertar a consciência sobre o escândalo da exclusão e da violência numa sociedade consumista;
- cuidar as relações humanas desenvolvendo a convivência em grupo;
- fomentar o respeito à vida como bem inalienável.

O atendimento é feito através de atividades oferecidas no contra-turno escolar; as turmas são divididas por faixa etária nos dois turnos (manhã e tarde). No período em que se encontram no projeto, as crianças, adolescentes e jovens são acompanhados em diversas atividades, dentre as quais destacamos: oficinas de inclusão digital/informática, artesanato, capoeira, dança de

rua, práticas esportivas, balé e educação em valores humanos, com destaque para atividades de difusão e conscientização sobre o ECRIAD.

Este trabalho é guiado pela LOAS, atendimento no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e Protagonismo Juvenil, seguindo os parâmetros e critérios que ela apresenta para todo trabalho de cunho social. Especialmente cuidamos do seguimento da LOAS no que se refere à seleção das crianças, adolescentes e jovens do projeto: ficha socioeconômica, documentação familiar, entrevista com os responsáveis das crianças ou adolescentes, etc.

Assim, promover a inclusão social e educar para a cidadania são os dois grandes eixos do projeto.

Após vários anos de trabalho desenvolvido com crianças, adolescentes e jovens atendidos no Centro Social SJC, os objetivos estão sendo alcançados, com resultados como:

- Fidelização ao projeto de mais de 90% das crianças/adolescentes que o iniciam.
- As crianças, adolescentes e jovens que realizam o projeto melhoraram em áreas escolares como português e matemática.
- Nos atendidos pelo projeto percebe-se uma melhora na construção de relações, sejam familiares, escolares ou de amizade.
- Gosto, por parte dos atendidos, em participar das atividades do projeto de forma contínua.
- Percebe-se, também, que os atendidos pelo projeto vão modificando aos poucos sua conduta e comportamento, passando a ser menos agressivos, menos individualistas, menos desconfiados.
- Interesse, apoio e reconhecimento ao trabalho desenvolvido pelo projeto por parte das famílias das crianças/adolescentes atendidos.
- Construção de vínculos entre as famílias dos atendidos e o projeto, expressados na presença, ajuda voluntária e colaboração de muitas dessas famílias.
- Reconhecimento do trabalho sócio-educativo realizado no projeto por parte das escolas públicas, expressado no envio de alunos dessas escolas para serem inscritos no projeto.

7. PÚBLICO DIRETAMENTE BENEFICIADO

Atendimento a 220 crianças e adolescentes de 06 a 14 anos, em situação de vulnerabilidade social e moradores dos bairros do entorno da instituição, na modalidade de “Convivência e Fortalecimento de Vínculos”, em dois turnos: matutino e vespertino.

8. OBJETIVO GERAL

Contribuir com o processo de educação e formação de crianças e adolescentes em situação de risco pela sua vulnerabilidade social, numa perspectiva que alia formação, espiritualidade, cidadania, cultura, artes e ludicidade para estimulá-los a desenvolver seu papel como protagonistas na sociedade, através do fortalecimento de seus vínculos familiares, escolares, comunitários e sociais.

9. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Oferecer oficinas educativas com diversos focos: artes, esporte, ecologia, informática, reforço escolar, break-dance, capoeira, balé e outras.
- Promover espaços de socialização para resgatar a auto-estima e a identidade, proporcionando a comunicação e a expressão das crianças e adolescentes.
- Inserir o grupo atendido de crianças e adolescentes no circuito de bens, serviços e riquezas sociais.
- Educar nos Valores do Evangelho: a favor da vida, da solidariedade, da justiça e da paz.
- Estimular o exercício da cidadania.
- Fomentar a integração da família no processo educativo das crianças e adolescentes.
- Desenvolver no grupo uma postura crítica diante de uma sociedade que cria exclusão.

10. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO

10.1. Sala de Leitura - Biblioteca

Estimular o desenvolvimento das linguagens, enquanto instrumentos de interação humana; oportunizar o acesso da leitura visual, oral e escrita.

10.2. Oficina de Informática

Possibilitar a inclusão digital das crianças e adolescentes; propiciar o uso do computador como ferramenta para o acesso à informação.

10.3. Sala de Artes

Propiciar a construção bidimensional e tridimensional; proporcionar a composição a partir dos elementos da linguagem visual; reconhecer nas artes uma produção ligada a um determinado tempo e espaço.

10.4. Capoeira e Macule lê (Instrumentos de percussão, CD Player, CD's)

Promover o jogo corporal com suas regras e combinações; explorar o movimento e o ritmo da capoeira e do macule lê; reconhecer a capoeira e o macule lê como manifestações culturais.

10.5. Oficina de Educação Ambiental

Divulgar através de palestras, visitas e atividades práticas, noções básicas de sustentabilidade ambiental.

10.6. Práticas desportivas:

Realização de atividades vinculadas ao esporte. Organização de jogos e práticas de trabalho coletivo. Exercícios de ginástica.

10.7. Oficina da Terra:

Cultivo de plantas e mudas, visando a preservação ambiental.

10.8. Educação em Valores:

Educação nos grandes valores que formam a pessoa como cidadão e como filho de Deus: identidade, família, meio ambiente, afetividade/sexualidade, cidadania, etc.

A partir de uma Cartilha baseada em dinâmicas, textos, teatrinhos e canções, publicada pelos Escolápios, as crianças e adolescentes são educados nesses grandes valores humanos e espirituais.

10.9. Oficina de Grafite:

Atividades baseadas no grafite através das quais as crianças e adolescentes desenvolvem habilidades e técnicas artísticas realizando desenhos em murais e paredes.

10.10. Oficina de Break-Dance:

A música da cultura Hip-hop é mais uma ferramenta usada para a educação das crianças e adolescentes. Promove-se o reforço dos laços de convivência entre eles assim como o crescimento da autoestima.

10.11. Oficina de Artesanato:

As crianças e adolescentes realizam atividades manuais que ajudam a desenvolver atitudes como o respeito, a paciência, a escuta e sentimentos positivos ao criar algo que não existia por suas próprias mãos. As peças criadas são caixinhas, figuras, que serão expostas em outros momentos.

10.12. Apoio Pedagógico:

O apoio ao processo de aprendizado na Escola é algo fundamental dentro do “Centro Educativo-Social Escolápio”. Divididos em turmas menores as crianças e adolescentes são atendidos e acompanhados na sala do Reforço Escolar.

11. METODOLOGIA

Atividade	Especificação	Indicador Físico		Período de Execução	
		Unidade de Medida	Quantidade	Início	Término
1.1	Organização e planejamento	Realização de reuniões para avaliação de ações e proposição de trabalhos.	Durante o ano, com reuniões quinzenais	fev/16	dez/16
1.2	Oficina de Educação Ambiental	Realização de Oficina de Educação Ambiental: cuidado e preservação do meio ambiente.	03 produções temáticas /exposição	fev/16	dez/16
1.3	Oficina de Capoeira e macule lê	Realização da Oficina de Capoeira como manifestação cultural coletiva.	Grupo de Capoeira formado 05 apresentações	fev/16	dez/16
1.4	Oficina de Leitura	Realização da Oficina de Leitura oportunizando o acesso ao mundo da leitura visual, oral e escrita.	01 Livro artesanal, 01reconto e 03 produções visuais	fev/16	dez/16
1.5	Oficina de Informática	Realização da Oficina de informática tendo o uso do computador como ferramenta para o acesso à informação.	10 meses de utilização das novas tecnologias de informática	fev/16	dez/16
1.6	Oficina de artes	Realização da Oficina de desenho, com produções.	10 meses de oficina de desenho com exposição.	fev/16	dez/16
1.7	Práticas	Realização de atividades esportivas, com organização de	10 meses	fev/16	dez/16

	desportivas	jogos e práticas de trabalho coletivo. Jogos externos, ao ar.			
1.8	Educação de valores	Desenvolvimento de atividades vinculadas aos grandes valores humanos como identidade, família, afetividade, e outros.	10 meses	fev/16	dez/16
1.9	Oficina da terra	Cultivo de plantas em viveiros e vasos, voltada para a sustentabilidade e preservação ambiental.	10 meses de atividades com manuseio da terra, preparação do solo e cultivo de mudas	fev/10	dez/10
1. 10	Atendimento Social	Realização de Visita Domiciliar. Atendimento Individual e Familiar. Acompanhamento Escolar. Realização de Encaminhamentos a rede de acesso a bens e serviços sociais.	Visitas domiciliares. Atendimento individual e familiar (100% da demanda). Escolas visitadas (100% de encaminhamentos da demanda)	fev/10	dez/10
1.11	Reunião e pais	Valorizar a participação dos pais no “Centro Educativo-Social Escolápio”; acompanhamento da realidade; reflexão sobre temas sociais, acompanhamento da frequência escolar	03 reuniões anuais com duas horas de duração	fev/10	dez/10
1.12	Oficina para pais (Amor Exigente)	Realização de reuniões para pais e familiares pra construir a cooperação familiar; para prevenir e solucionar problemas de convívio; conscientização da família como ponto de partida da construção de uma sociedade melhor.	10 meses de oficina com reuniões mensais	fev/10	dez/10

12. GRADE DAS OFICINAS NO “CENTRO EDUCATIVO-SOCIAL ESCOLÁPIO”

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
---------	---------	-------	--------	--------	-------

8:00 - 9:20	Gr 1: Valores - Escolápios	Gr 1:Informática - Mª José	Gr 1: Leitura - Ana	Gr 1: Capoeira - Marcos	- Programação / Avaliação - Reunião Coordenação - Encontros com famílias
	Gr 2 Grafite - Starley	Gr 2: Break-D. - Dheilson	Gr 2: Ecologia - Val/Julieta	Gr 2: Esporte - Samily	
		Gr 3: Leitura - Ana	Gr 3: Balé - Nilcéia	Gr 3: Leitura - Ana	
LANCHE					
9:40 - 11:00	Gr 2: Grafite - Starley	Gr 1: Leitura - Ana	Gr 1: Balé - Nilcéia	Gr 1: Leitura - Ana	
	Gr 1: Valores - Escolápios	Gr 2: Informática - Lucas	Gr 2: Leitura - Ana	Gr 2: Capoeira - Marcos	
		Gr 3: Break-D. - Dheilson	Gr 3: Ecologia - Val/Julieta	Gr 3: Esporte - Samily	

14:00 - 15:20	- Programação / Avaliação	Gr 1: Grafite - Starley	Gr 1: Artes - Paulo Cergio	Gr 1: Break-D. - Dheilson	Gr 1: Balé - Ana Paula
		Gr 2: Break-D. - Dheilson	Gr 2: Capoeira - Marcos	Gr 2: Artesanato - Rose	Gr 2: Valores - Escolápios
		Gr 3: Leitura - Ana	Gr 3: Ecologia - Val/Julieta	Gr 3: Ecologia - Val/Julieta	Gr 3: Reforço Esc.: Julieta
	- Reunião Educadores	LANCHE			
15:40 - 17:00	- Encontros com famílias	Gr 1: Leitura - Ana	Gr 1: Ecologia - Val/Julieta	Gr 1: Ecologia - Val/Julieta	Gr 1: Reforço Esc.: Julieta
		Gr 2: Grafite - Starley	Gr 2: Artes - Paulo Cergio	Gr 2: Break-D. - Dheilson	Gr 2: Balé - Nilcéia
		Gr 3: Break-D. - Dheilson	Gr 3: Capoeira - Marcos	Gr 3: Artesanato - Rose	Gr 3: Valores - Escolápios

Direção: Obra Social Itaka Escolápios	Serviço Social: ➔ Cristiane de Oliveira	Educadores: ➔ Padres Escolápios (Valores) ➔ Ana (Leitura) ➔ Norival (Ecologia)	➔ Nilcéia (Balé)
Coordenação: ➔ Pe. José Carlos	Serviço Psicopedagógico: ➔ Jéssica		

➔ Pe. José Luis			
Administração: ➔ Fernanda Amorim ➔ Neziane da Silva Freitas	Serviços Gerais: ➔ Dona Ana ➔ Ivonia		

Pessoas contratadas:

1. Dona Ana (Serviços Gerais)
2. Ana (Educadora)
3. Fernanda (Administração)

13. RESPONSÁVEL DA ENTIDADE TITULAR DO PROJETO “CENTRO EDUCATIVO-SOCIAL ESCOLÁPIO”

Nome: Pe. José Carlos Fernández Jorajuría
Carteira de Identidade: V 165.105-3
CPF: 011.970.196-00
Telefone: 3252.92.27 - 8133.66.00
Endereço: Rua Peroba Rosa, 7 (Bairro Feu Rosa) 29172-034 SERRA (ES)
Cargo: Representante da Entidade Titular, OREP-Padres Escolápios
e Diretor do “Centro Educativo-Social Escolápio”

14. DESCRIÇÃO DA ENTIDADE TITULAR E MANTENEDORA DO PROJETO “CENTRO EDUCATIVO-SOCIAL ESCOLÁPIO”

Nome: “Obra Social Itaka Escolápios”
CNPJ: 17.218.991/0005-00
Telefone: 3252.92.27 - 98133.66.00
Endereço: Rua Peroba Rosa, 7 (Bairro Feu Rosa) 29172-034 SERRA (ES)

A “Obra Social Itaka Escolápios” é pessoa jurídica, de direito privado, constituída sob a forma de uma associação sem fins lucrativos, de caráter filantrópico, educacional, cultural, assistencial e beneficente.

Tem como finalidade, conforme reza em seu Estatuto:

- a) Desenvolver a Educação e a Cultura Moral, Cívica, Religiosa, Científica e Literária da Infância e da Juventude.
- b) Promover a pessoa humana em todos os campos de suas atividades.
- c) Prestar assistência à comunidade carente de recursos, de acordo com suas possibilidades financeiras.

Neste momento, a “Obra Social Itaka Escolápios” encontra-se estruturada em Serra nas seguintes dependências:

- **Sede:** Rua Peroba Rosa, 7 (Bairro Feu Rosa). 29172-034 Fone: 3252.92.27
- **“Centro de Formação”:** Rodovia do Sol s/n (Jacaraípe). 29173-424 Fone: 98133.66.00
- **“Centro Social São José de Calasanz”:** Rua Alfredo Galeno, 98 (Bairro Vila Nova de Colares). 29165-970 Fone: 3243.50.65

15. SUSTENTABILIDADE DO PROJETO E INTEGRAÇÃO DOS DIFERENTES SETORES

O ‘Centro Social São José de Calasanz’ é mantido pela “Obra Social Itaka Escolápios” e espera crescer em mais parcerias e convênios com a Prefeitura Municipal de Serra (através das Secretarias Municipais), com empresas privadas, e incentivando as doações de particulares.

16. METAS E RESULTADOS

RESULTADOS ESPERADOS	METAS	ATIVIDADES
1- Crianças e adolescentes afastados das ruas, das práticas criminosas e do consumo de drogas.	Atender, em media, 90 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.	Atendimento diário de 3 horas no período oposto da escola. Sendo 45 crianças no período matutino e 45 no período vespertino.
2- Formar uma equipe profissional e comprometida.	2.1- Ter mais educadores remunerados e voluntários. 2.2- Formar uma equipe técnica multidisciplinar com assistente social, pedagogo e professor de educação física.	2.1.1- Formação conjunta buscando atingir o objetivo do Projeto.
3- Melhorar o desempenho escolar das Crianças e adolescentes atendidos no Projeto.	3.1- Acompanhar o desenvolvimento e a participação escolar de 100% das crianças e adolescentes atendidos. 3.2- Diminuir em 60% o índice de repetência em seis meses.	3.1.1- Reforço escolar 6 horas por semana. 3.1.2- Acompanhamento pedagógico individual e em grupo.
4- Famílias com acesso a bens, serviços e informações que contribuem para o exercício da cidadania.	4.1- 100% dos grupos familiares visitados para conhecimento do ambiente familiar e levantamento de demandas. 4.2- Realização de 03 reuniões de pais e responsáveis durante o ano, para acompanhamento,	4.1.1- Palestras sobre a importância da família. Atividades de lazer reunindo crianças e adolescentes com seus familiares.

	orientação acerca de direitos e deveres, enquanto cidadãos.	4.1.2- Reflexão sobre temas sociais, famílias realizando o acompanhamento da frequência escolar dos filhos; 4.2.1- Convivência através de atividades manuais e artesanais.
5. Atividades esportivas para desenvolvimento das habilidades físicas e pessoais. Atividades culturais para desenvolvimento das potencialidades individuais.	5.1- Desenvolvimento de oficinas atendendo 90 crianças e adolescentes.	5.1.1- Oficinas expressadas no ponto 10 do PPP.

17. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

Nº	INDICADORES DE PROCESSO	INDICADORES DE RESULTADO	MEIOS DE VERIFICAÇÃO	PERÍODO DE EXECUÇÃO
1	Número de frequência de crianças e adolescentes atendidas nas oficinas e no reforço escolar.	Número de crianças e adolescentes que melhoraram o rendimento escolar. Número de crianças que estão lendo livros da biblioteca.	Lista de presença no reforço escolar e nas oficinas. Avaliação individual feita pelos educadores. Declaração escolar.	Fevereiro a dezembro de 2016.
2	Número de atendimentos individuais, grupais e visitas domiciliares efetuadas pela Assistente Social. Número de reuniões e Encontros (palestras) Com as famílias.	Número de famílias que relatam melhora na convivência com os filhos e outros familiares. Número de famílias atendidas pela Assistente Social e número de atendimentos individuais e grupais e resultados relatados.	Questionários avaliativos aplicados às crianças e adolescentes com o objetivo de saber como está a evolução de cada um e também com a família.	Fevereiro a dezembro de 2016.
3	Número de oficinas de Informática, Capoeira, Dança,	Número de crianças e adolescentes que relatam melhorias na convivência	Questionários e entrevistas	

	Música, Artesanato, Balé, Artes, Valores, etc.	familiar e com os colegas. Número de crianças e adolescentes que relatam ter descoberto dons que afloraram com a participação nas oficinas.	avaliativas aplicados às crianças e adolescentes.	Fevereiro a dezembro de 2016.
4	Preparação do lanche reforçado, que será oferecido às crianças e adolescentes. Limpeza e higiene no Projeto.	Número de crianças e adolescentes alimentados no Projeto e avaliação da qualidade dos alimentos. Avaliação da qualidade da limpeza e higiene.	Questionário e entrevistas avaliativas aplicados às crianças e adolescentes.	Fevereiro a dezembro de 2016.

18. ORÇAMENTO ANUAL DO “CENTRO EDUCATIVO-SOCIAL ESCOLÁPIO”

Em anexo (planilha Excel) se encontra o orçamento do “**Centro Educativo-Social Escolápio**” para o exercício de 2016.

19. CONCLUSÃO

O Carisma dos Padres Escolápios é a educação. Temos uma caminhada de mais de 450 anos nos dedicando à educação de milhões de crianças, adolescentes e jovens no mundo inteiro.

Nosso Fundador, São José de Calasanz, foi um dos grandes pioneiros da educação popular, idealizando inúmeras atividades que até hoje se mantêm dentro do mundo educacional.

Nós, os Padres Escolápios, acreditamos que a transformação social e pessoal acontece através de uma educação que seja capaz de abranger dois grandes dinamismos da vida: o espiritual e o cultural. Nosso lema é: “Piedade e Letras”. E cremos que se educarmos as crianças nos grandes valores da vida, desde a mais terna idade, e se as prepararmos para enfrentar o futuro com uma boa formação, essas crianças poderão chegar um dia a ser autênticos cidadãos -conscientes de sua responsabilidade no mundo- e cristãos.

Serra, 21 de março de 2016.

Pe. José Carlos

Diretor do ‘Centro Social São José de Calasanz’ de Vila Nova de Colares

Representante legal da “Obra Social Itaka Escolápios” em Serra (ES)